

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Anet Suure

GÜMNAASIUMILÕPETAJATE MOTIVATSIOON JA USKUMUSED ÕPETAJAAMETI
VALIKUL

Magistritöö

Juhendaja: Liina Adov MA

Tartu 2020

Resümee

Motivatsioon ja uskumused õpetajaameti valikul

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja gümnaasiumilõpetajate motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes. Töös viidi läbi küsitlus Eesti gümnaasiumide 12. klasside õpilaste seas. Küsimustik tugines FIT-Choice skaalale, mida töö autor kohandas vastavalt valimi eripärale. Küsitlusele vastas 150 õpilast. Vastavalt peakomponentide analüüsile, moodustati kuus alaskaalat õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja kolm alaskaalat õpetajaametiga seotud uskumuste kohta. Uurimistulemuste kohaselt on gümnaasiumilõpetajate õpetajaks hakkamise motivatsioon kõige rohkem seotud sooviga töötada koos lastega ja teenida ühiskonda. Küsitluse tulemused näitavad, et gümnaasiumilõpetajad tajuvad õpetajatööd eelkõige kui kõrgeid nõudmisi esitavat ja rasket tööd, kuid samas peetakse seda madala sotsiaalse staatusega ja vähetasustatud ametiks. Õpilastel, kellel on kõrgem õpetajaametiga seotud motivatsioon ning kes usuvad rohkem, et õpetajaamet on raske töö, on kõrgemad kavatsusega õpetajaks hakata.

Märksõnad: motivatsioon, uskumused, elukutsevalik, õpetajaamet

Abstract

High school graduates' motivation and beliefs for choosing teacher career

The aim of the master's thesis was to evaluate high school graduates' motivation and beliefs of towards the teacher career. There was conducted a survey among the 12th grade students of Estonian high schools. The questionnaire was based on the FIT-Choice scale, which was adjusted by the author according to the specifics of the sample. 150 students responded to the survey. According to the analysis of the main components, six subscales for motivation towards teacher career and three subscales for beliefs related to teaching career were formed. The motivation of high school graduates to become teachers the highest for desire to work with children and serve society. The results of the survey show that high school graduates perceive teaching as demanding and difficult career, but at the same time they consider it to be a profession with low social status and pay. Students, who have a higher motivation for the teaching career and who believe more that the teaching career is demanding, have higher intentions to become teachers.

Keywords: motivation, beliefs, career choice, teacher career

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
Kirjanduse ülevaade	8
<i>Motivatsioon elukutsevalikuks</i>	8
<i>Õpetajaameti valiku motivatsioon</i>	10
<i>Uskumused.....</i>	14
Metoodika.....	18
<i>Valim</i>	18
<i>Uurimisinstrument</i>	18
<i>Protseduur</i>	19
<i>Andmeanalüüs</i>	20
Tulemused	20
<i>Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja uskumuste alaskaalad</i>	20
<i>Õpetajaks hakkamise motivatsioon ja uskumused õpetajaameti kohta</i>	24
<i>Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja uskumuste seos õpetajaks hakkamise kavatsustega</i>	26
Arutelu.....	28
<i>Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja õpetajaametiga seotud alaskaalad</i>	28
<i>Mis motiveerib gümnaasiumilõpetajaid kõige enam õpetajaameti kasuks otsustama?</i>	29
<i>Millised on gümnaasiumilõpetajate uskumused õpetajaameti suhtes?</i>	31
<i>Kuidas on motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes seotud õpetajaks hakkamise kavatsustega?</i>	32
<i>Piirangud ja edasised uurimisvõimalused.....</i>	34
Tänu sõnad.....	35

Autorsuse kinnitus.....	35
Kasutatud kirjandus	36
Lisa 1. Küsitluse ankeet.....	42
Lisa 2. Õpetajaks hakkamise motivatsiooni peakomponentide analüüsi tulemused	46
Lisa 3. Õpetajaametiga seotud uskumuste peakomponentide analüüsi tulemused	47

Sissejuhatus

Valk (2016) on välja toonud, et kuigi Eestis tervikuna ei ole õpetajatest puudus, on probleemiks õpetajaameti atraktiivsus noorte seas, millest tulenevalt on Eestis noori õpetajaid vähe. Taimalu jt (2019) järgi on üle poole Eesti õpetajatest 50-aastased ja vanemad ning perioodil 2008-2018 on 50-aastasete ja vanemate õpetajate osakaal suurenenud 39,3%-lt 53,7%-e. Vastavalt TALIS 2018 uuringule tajub vaid 26% Eesti õpetajatest, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud, mis on võrreldes paljude OECD riikidega madalam (Taimalu *et al.*, 2020). Sellest tulenevalt on murettekitav, et Eesti õpetajaskond vananeb. Eesti on seadunud eesmärgiks, et aastaks 2020 kasvab 30-aastaste ja noormate õpetajate osakaal 12,5%-ni. Samuti on seatud eesmärgiks, et konkurss õpetajakoolituse erialadele kõrgkoolis kasvab ja et suureneks õpetajate osakaal, kes leiavad, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Õnneks on siiski 2018.a võrrelduna 2013.a õpetajaameti ühiskonnas väärtustamine Eestis paranenud (Taimalu *et al.*, 2020), mis annab lootust, et õpetajaamet muutub noorte seas atraktiivsemaks.

Noorte õpetajate arv sõltub sellest, kui palju gümnaasiumilõpetajaid langetab otsuse õpetajaametit õppima hakata ja hiljem õpetajana tööle asuda. Õpetajaameti valikut saab sarnaselt teiste erialavalikutega selgitada sisemise ja välimise motivatsiooni kaudu (Ryan & Deci, 2000), kuigi õpetajaameti valikul on sisemine motivatsioon põhiline, kuivõrd see amet ei ole kõrgelt tasustatud ja ka mitte väga prestiižne (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Peterson, 2013; Taimalu *et al.*, 2017; Goller *et al.*, 2019). Õpetajaks hakkamist mõjutavad nii õpetajatöö sisu kui töökeskkonnaga seotud tegurid (Müller *et al.*, 2009), mille põhjal võib arvata, et kuivõrd õpetajatöö võib olla riigiti erinev, siis võib olla erinev ka motivatsioon õpetajaameti valikul. Seda seisukohta kinnitavad Lin jt, (2012), Watt jt., (2012) uurimistulemused, mis viitavad riikidevahelistele erinevustele õpetajaks hakkamise motivatsioonis. Kuigi enamikes uuringutes on olulisemateks õpetajaks hakkamise motivatsiooniteguriteks sisemine motivatsioon, lastega töötamine/laste tuleviku kujundamine ja ühiskonna teenimine, siis nende tähtsuse järjestus võib olla riigiti erinev (Watt *et al.*, 2012; Hennessy & Lynch, 2017; Goller *et al.*, 2019).

Õpetajaks hakkamine sõltub ka sellest, millised on uskumused õpetajaameti suhtes (Kyriacou *et al.*, 2003) ehk sellest, millisena õpetajaametit tajutakse. Kuivõrd Löffström ja Poom-Valickis (2013) ning Kõiv (2014) on leidnud, et õpetajakoolituse jooksul on üliõpilaste

uskumused õpetajaameti kohta suuremas osas ajas muutumatud, siis on võimalik, et need kujunevad välja varasemalt gümnaasiumiperioodil.

Eestis on varasemalt õpetajaks hakkamisega seotud motivatsiooni ja uskumusi uuritud õpetajakoolituse üliõpilastel (Peterson 2013; Voltri *et al.*, 2013; Kõiv, 2014; Urm, 2015; Taimalu *et al.*, 2017). Sealjuures näitavad Urm (2015) uurimistulemused, et õpetajakoolituse üliõpilastel, kes plaanivad tulevikus õpetajana töötada, on kõrgem motivatsioon õpetajaks hakkamisel ja positiivsemad uskumused õpetajaameti suhtes, võrrelduna üliõpilastega, kes pole veel kindlad, et nad hakkavad tulevikus õpetajana töötama või ei plaani seda üldse teha. Samas ei ole autorile teadaolevalt Eestis uuritud, milline on gümnaasiumiõpilaste motivatsioon õpetajaks hakkamiseks ning kuidas see on seotud kavatsustega õpetajaks hakata. Ka välisriikides on gümnaasiumiõpilasi selles kontekstis äärmiselt vähe uuritud, sest magistritöö autoril õnnestus selle kohta vaid üks uuring ja selleski uuriti üliõpilasi, kes osalesid õpetajakoolitust tutvustaval kõrgkooli ettevalmistuskursusel (Leech *et al.*, 2019).

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et magistritöö autori hinnangul on täiesti läbi uurimata teemaks õpetajaametiga seotud motivatsioon ja uskumused gümnaasiumiõpilaste seas üldiselt ehk sõltumata sellest, kas õpilasel on kavatsus õpetajaks hakata või mitte. Samas on selle valdkonna uurimine oluline, et teada saada, mis motiveeriks gümnaasiumilõpetajaid hakkama õpetajaks. Õpetajaks hakkamiseks peavad gümnaasiumilõpetajad esmalt asuma kõrgkooli õppima õpetajakoolituse erialale. Kuigi 2019.a on õpetajakoolituse eriala populaarsus Tallinna ja Tartu Ülikooli õppekohtade kandideerijate osas varasemaga võrreldes kasvanud, on kandideerijate arv kasvanud peamiselt sessioonõppel põhinevatel õppekavadel, mis on rohkem suunatud kas juba töötavatele õpetajatele, kellel puudub kõrgharidus, või teistes ametites töötavatele inimestele, kes soovivad elukutset vahetada ja õpetajaks hakata (Innove, 2019). Samas on selleks, et Eestisse tuleks juurde rohkem uusi õpetajaid, oluline, et rohkem gümnaasiumilõpetajaid otsustaksid õpetajaameti kasuks.

Eelneva põhjal võib väita, et on oluline uurida, millised on gümnaasiumilõpetajate motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes. Uuringu tulemused võivad olla kasulikud muutmaks õpetajaametit ja õpetajakoolitusi atraktiivsemaks ja tutvustamaks õpetajaks hakkamise võimalusi gümnaasiumiõpilastele. See võib tulevikus suurendada noorte hakkamist õpetajaks ja vähendada noorte õpetajate vähesuse probleemi Eestis.

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja gümnaasiumilõpetajate motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes.

Kirjanduse ülevaade

Motivatsioon elukutsevalikuks

Motivatsiooni kohta on väljatöötatud mitmeid definitsioone. Väga lihtsalt ja lühidalt on motivatsiooni määratlenud Guay jt (2010, 712), kelle järgi on motivatsioon “käitumise aluseks olevad põhjused”. Motivatsiooni, kui käitumise põhjust on oma definitsioonis kasutanud ka Broussard ja Garrison (2004, 106) väites, et motivatsioon on “omadus, mis paneb midagi tegema või mitte tegema”. Sellega seoses märgib ka Elliot (2016), et motivatsioon suunab inimese käitumist positiivsete stiimulite suunas, kuid see suunab ka inimese käitumist hoidumaks negatiivsetest stiimulitest.

Motivatsioon kujundab inimese käitumist ja suunab neid tegutsema kindlate eesmärkide saavutamise nimel. Selle juures suurendab motivatsioon eesmärgi saavutamiseks tehtava pingutuse intensiivsust (Miltiadou & Savenye, 2003). Kui motivatsiooni määratleda kui inimese käitumise kujundajat, siis saab tuua välja motivatsioonitaseme. Kõrgema motivatsioonitaseme juures on inimese pingutus tugevam ja kestvam, mis tähendab, et inimene suudab jätkata tegevust eesmärgi saavutamiseks pikemat aega ja ka siis, kui see valmistab talle raskusi (Steers *et al.*, 2004). Motivatsiooni võib pidada jõuks, mis annab inimestele energiat (Pinder, 1998). Motivatsioon on seotud eesmärkidega, seega sõltub see, kuidas inimene motivatsiooni mõjul tegutseb sellest, millised on tema eesmärgid. Eesmärgid võivad tuleneda inimesest endast, kuid ka väliskeskkonnast (Meyer *et al.*, 2004).

Vastavalt Ryan ja Deci (2000) isemääratlusteooriale (*self-determination theory*) eristatakse sisemist ja välist motivatsiooni, mida kaasaegsema käsitluse kohaselt peetakse enesemääratluse kontinuumi erinevateks osadeks (Chemolli, & Gagné, 2014). Sisemine motivatsioon on seotud inimese isiksuse ja tema sisemiste soovidega (Tomšik, 2016). Sisemine motivatsioon põhineb inimese huvil erinevate tegevuste suhtes, mis pakuvad uudsust ja väljakutset. Sisemise motivatsiooni puhul ajendab inimest tegutsema tegevuse sisu, mitte tegevuseväline tulemus või tasu (Deci & Ryan, 2010). Kui sisemise motivatsiooni juures on tegevuse eesmärk otseselt seotud tegevuse sisuga, siis välise motivatsiooni puhul on tegevuse eesmärk tegevusest eraldiseisev (Vallerand, 1997). Välise motivatsiooni ajendil tegutsevad inimesed sooritavad tegevusi tavaliselt selleks, et saada selle eest materiaalselt tasu, vältida karistust või vastata sotsiaalsetele normidele (Deci & Ryan, 2010).

Motivatsiooni saab kirjeldada ootuste-väärtuse teooria (*expectancy-value theory*) järgi, mille esialgse versiooni töötas välja 1964.a. välja John W. Atkinson, kuid tänapäevane ootuste-väärtuste teooria käsitus pärineb Eccles ja Wigfield (2000, 2002) töödel. Ootuste-väärtuse teooria keskseks seisukohaks on, et inimese pingutuse tugevus teatud ülesande sooritamisel sõltub kahest asjaolust: 1) kui tõenäoliselt inimene hindab, et tema pingutus on edukas; 2) millisena inimene hindab enda jaoks ülesande eduka soorituse tulemust. Ootuste-väärtuse teooria kohaselt on inimesel kõrge motivatsioon kui ta usub, et tegevusele järgneb suure tõenäosusega soovitud tulemus ja kui tulemus on tema jaoks ihaldusväärne (Eccles & Wigfield, 2002). Ootuste-väärtuste mudelis põhineb hinnang pingutuse edukusele nii hinnangul oma võimetele, kui ka hinnangul sellele, kuivõrd välised tegurid soodustavad või takistavad edu saavutamist (Wigfield & Eccles, 2000). Hinnang eduka soorituse tulemusele sõltub inimese eesmärkidest ja väärtustest ehk mida ta soovib saavutada ja mida oluliseks peab (Eccles & Wigfield, 2002).

Motivatsioon on oma olemuselt kontekstuaalne, mis tähendab, et motivatsioon on seotud konkreetsete valdkondade või tegevustega ja sellest tulenevalt võib inimeste motivatsioonitase ja seda mõjutavad tegurid sõltuvalt kontekstist erineda (Vallerand, 1997). Sellega seoses saab tuua välja motivatsiooni erinevate valdkondadega nagu õppimine, suhted, vaba aeg või töötamine (Vallerand, 1997; Pinder, 1998). Samuti suunab motivatsioon inimese käitumist elukutsevalikuks ja selle jaoks vajaliku hariduse omandamiseks (Sinclair, 2008).

Motivatsiooni elukutsevalikuks võib käsitleda kui töömotivatsiooni, kuivõrd elukutse omandatakse tavaliselt plaaniga selles ametis hiljem töötama asuda (De Cooman *et al.*, 2007). Töömotivatsioon on Pinder (1998, 2) järgi “energeetiliste jõudude kogum, mis tuleneb nii inimese enda olemusest kui väljastpoolt seda, mis algatab tööalase käitumise ja määrab ära selle vormi, suuna, intensiivsuse ja kestuse.”

Motivatsiooni elukutsevalikuks on käsitletud kui karjäärimotivatsiooni, kuna elukutsevalik tehakse tavaliselt pikaajalises plaanis, st sellega valitakse oma tegevusvaldkonna ja võimalik areng selles valdkonnas erinevate ametikohtade kaudu (Harms & Knobloch, 2005). Motivatsioon elukutsevalikuks on seotud õpimotivatsiooniga, kuna mitmete elukutsete valik nõuab vastava hariduse omandamist. Motivatsioon teatud valdkonna õppimiseks on seotud huviga selle valdkonna suhtes ja varasemate õppimiskogemustega (Fletcher, 2012).

Elukutsevaliku motivatsiooni juures saab samuti välja tuua sisemise ja välimise motivatsiooni. Sisemine motivatsioon elukutsevalikuks on otseselt seotud töö sisuga (Tomšik, 2016). Sisemine motivatsioon suunab inimest valima elukutset, milles tegutsemine pakub talle

kire ja huvi ning tekitab positiivseid emotsioone (Quigley & Tymon, 2006). Väline motivatsioon paneb inimest valima karjääri, millest töötamine on majanduslikult hästi tasustatud või prestiižne ja ühiskondlikult tunnustatud (Kim *et al.*, 2016).

Õpetajaameti valiku motivatsioon

Kuna motivatsioon on kontekstuaalne, siis inimese motivatsioon erinevate elukutsete valikul on erinev, kuna iga elukutsetega seonduvad töö sisu ja kontekst on erinevad (De Cooman *et al.*, 2007). Õpetajatööd võib pidada tavapärastest töökohtadest erinevaks, kuna selle käigus suheldakse kõige rohkem lastega, töö seisneb teadmiste ja oskuste edasiandmises ning õpilaste hindamises (Fernet *et al.*, 2017).

Watt ja Richardson (2007) on kirjeldanud õpetajaks hakkamisega seonduvat motivatsiooni FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*) mudeli abil. Mudeli kohaselt hindab inimene õpetajakarjääri sisemist väärtust (*intrinsic career value*) ning õpetajakarjäärist saadavaid isiklikke ja sotsiaalseid kasusid. Kõik need hinnangud on subjektiivsed ja on seega igal inimesel erinevad. Õpetajakarjääri sisemine väärtus on seotud sisemise motivatsiooniga ja ning see põhineb inimese isiklikul huvil õpetajatöö suhtes. Õpetajakarjäärist saadavad isiklikud kasud on seotud sellega, kuidas õpetajana töötamine aitab isiklikke eesmärgi saavutada. Siia alla võivad kuuluda sissetuleku tagamise, töökoha stabiilsuse või töö- ja vaba aja vahelise tasakaaluga seotud õpetajatöö aspektid. Õpetajakarjääri sotsiaalsed kasud näitavad, kuivõrd õpetajana töötamine võimaldab ühiskonnale kasulik olla ja ühiskonda panustada. Selle alla kuuluvad näiteks võimalused töötada laste hüvanguks, aidata kaasa nende tulevikule ja kujundada sotsiaalset võrdsust. Ryan ja Deci (2000) sisemise ja välimise motivatsiooni käsitlemise kontekstis võib väita, et õpetajakarjääri sisemine väärtus on seotud sisemise motivatsiooniga ning selle isiklikud ja ühiskondlikud kasud on seotud välise motivatsiooniga. Thomson jt (2012) USA õpetajakoolituse üliõpilaste seas läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et kõik uuringus osalenud üliõpilased nimetasid erinevat tüüpi motivatsiooni alla kuuluvaid tegureid põhjustena, miks soovitakse õpetajaks hakata. Seega on õpetajaks hakkamise motivatsiooni puhul alati tegemist kombinatsiooniga erinevat tüüpi motivatsioonist, küsimus on vaid, millist tüüpi motivatsioon on tugevam.

Sisemine karjääri väärtus (sisemine motivatsioon). Õpetajana töötamine põhineb suures ulatuses lastega töötamisel, seega võivad õpetajaks saamist eelistada inimesed, kellele meeldivad lapsed ja nende keskel viibimine (Sinclair, 2008). Õpetajana töötamine võimaldab

viibida koolikeskkonnas ja seega võivad õpetajaks hakata inimesed, kellel on positiivsed kogemused koolikeskkonnast (Lin *et al.*, 2012).

Õpetajatöö võib mõjuda intellektuaalselt stimuleerivalt. Õpetajatöö pakub häid enesearenguvõimalusi, kuivõrd õpetaja peab ennast pidevalt täiendama ja arendama. Õpetamise kaudu omandab õpetaja ise samuti uusi oskuseid ja teadmisi. Seega inimestele, kellele meeldib õppida, meeldib sageli ka teisi õpetada (Sinclair, 2008).

Sisemine motivatsioon õpetajaameti valikul võib tuleneda sellest, et õpetamine kui protsess on inimese jaoks meeldiv ja huvitav (Paulick *et al.*, 2013). Õpetamist peetakse loovaks ametiks, milles on õpetajal võimalik ise olla loov ning samal ajal arendada loovust ka õpilastes (Dróžka, & Madalińska-Michalak, 2016).

Sisemine motivatsioon õpetajaameti valikul võib olla seotud tugeva huviga õpetatava valdkonna kohta (Sinclair, 2008), näiteks kui inimest huvitab väga geograafia, siis võib tal tekkida soov hakata geograafiaõpetajaks. Õpetajana töötamine võimaldab inimesel teda huvitava valdkonna kohta pidevalt uusi teadmisi saada (Paulick *et al.*, 2013). Seega pakub õpetajaamet häid võimalusi enesearenguks ja võimalus kogu karjääri jooksul tegeleda valdkonnaga, milles suhtes tuntakse tugevat kirge (Dróžka, & Madalińska-Michalak, 2016).

Isiklikud kasud. Õpetajaametiga seotud finantsaspektide juures väärtustatakse tavaliselt rohkem töökoha stabiilsust, kui kõrget töötasu, kuivõrd õpetajaamet reeglina ei kuulu kõrgepalgaliste töökohtade hulka (Sinclair, 2008; Müller *et al.*, 2009; Den Brok *et al.*, 2017). Eestis on õpetajate palgatase viimase kümnendi jooksul märkimisväärselt tõusnud ja sellega seoses on parandanud õpetajate palga suhte Eesti keskmisesse töötasusse. Õpetajate töötasu on maapiirkondades keskmise töötasuga võrreldes märgatavalt kõrgem, kuid samas Harjumaal jääb see maakonna keskmisele alla (Serbak, 2017).

Õpetajatöö meeldivaks osaks võib olla eeskujuks ja tähelepanu keskpunktis olemine ning õpetaja autoriteetne positsioon õpilaste ees (Sinclair, 2008). Õpetaja elukutse võib ka ühiskonnas olla võrdlemisi kõrgelt tunnustatud ning teiste ühiskonna liikmete austav suhtumine õpetajatesse (ka väljaspool kooli) võib soodustada õpetajaks hakkamist (Albulescu & Albulescu, 2015). Eestis tehtud varasemad uuringud viitavad pigem sellele, et õpetajaameti väärtustamine ja staatus ühiskonnas on võrdlemisi madal (Peterson, 2013; Valk, 2016).

Õpetajaamet pakub mõnedes riikides häid võimalusi osalise tööajaga töötamiseks ning õpetajatel on sageli üsna palju otsustusvabadust oma töögraafikute üle, siis võivad õpetajaameti kasuks otsustada inimesed, kes tahavad paindlikkust vaba aja planeerimisel ja soovivad pühendada rohkem aega oma perele (Lin *et al.*, 2012). Mõnedes riikides on osaajaga töötamine rohkem kui 90% juhtudest õpetajate enda vaba valik, kuid Eestis see pigem nii ei

ole ja enamus õpetajaid töötab Eestis osakoormusega teistsuguse võimaluse puudumisel (Übius *et al.*, 2014). Sellise vabaduse ja paindlikkuse nimel võivad õpetajad olla nõus töötama ka suhteliselt madalama palgaga (Dróžka, & Madalińska-Michalak, 2016). Samuti pakub õpetajatöö võrrelduna mitmete teiste ametitega rohkem otsustusvabadust, kuivõrd õpetajatel on suhteliselt palju võimalusi otsustada oma töö sisu üle ehk mida ja kuidas õpetada, samas kui paljudes teistes ametites on töö sisu täpsemalt ettemääratud (Müller *et al.*, 2009).

Õpetajatöö võib olla meeldiv sellega kaasnevate sotsiaalsete kontaktide poolest. Tööga seondvalt suheldakse nii õpilaste, lapsevanemate kui kolleegidega (Müller *et al.*, 2009; Kelchtermans, 2017). Õpetajatöö kaudu võib tekkida võimalusi kohtuda huvitavate ja sarnaste huvidega inimestega (Sinclair, 2008) ning sellised suhted võivad olla õpetajate jaoks olulised nii intellektuaalsel kui emotsionaalsel tasandil (Gu, 2014).

Mõned inimesed võivad õpetajaameti kasuks otsustada põhjusel, et see tundub neile mugava ametikohana. Põhjusteks võivad siin olla õpetajate suhteliselt lühike tööpäev (auditoorse koormuse mõttes) ja pikk puhkus (Watt & Richardson, 2007). Eesti kontekstis ei saa õpetajatööd ilmselt siiski paigutada madala töökoormusega ametite hulka, sest Valk (2016) on toonud välja õpetajatöö oluliste aspektidena suure töökoormuse ja töö stressirohkuse ning Taimalu jt (2020) andmetel on õpetajate keskmine nädalane tegelik tööaeg Eestis 40,6 tundi. Eestis on põhikooli, gümnaasiumi ja kutseõppeasutuste õpetajate puhkus kalendriaastas 56 päeva (Haridustöötajate ..., 2019), samas kui üldjuhul on töötaja põhipuhkus 28 päeva aastas (Töölepingu seadus, 2019).

Sotsiaalsed kasud. Õpetajatööst saadavad sotsiaalsed kasud on seotud altruistlike motiividega (Watt & Richardson, 2007). Isemääratlusteooria kohaselt liigituvad sotsiaalsed kasud välise motivatsiooni alla (Ryan & Deci, 2000). Sellistel motiividel tehakse õpetajatööd teiste ühiskonna liikmete hüvanguks (Tomšik, 2016). Õpetajatöö võimaldab ühiskonda teenida, kuna häid õpetajaid on alati vaja. Soov õpetajaks hakata võib olla seotud sooviga aidata ühiskonnas kehvemal positsioonil olevaid lapsi (Sinclair, 2008). Seetõttu võidakse õpetajatööd pidada heaks viisiks ühiskonna teenimiseks (Jungert *et al.*, 2014).

Kui inimene soovib lapsi aidata, siis õpetajatöö võib talle pakkuda selleks paremaid võimalusi, kui mitmeid teised ametid (Lin *et al.*, 2012). Õpetajana töötamine võimaldab anda edasi oma teadmisi õpilastele, seega osaleda oma teadmistega nende ühiskonna järelkasvu teadmiste kujundamises (Müller *et al.*, 2009).

Empiirilised uuringud õpetajaameti kohta erinevates riikides. Õpetajaks hakkamise motivatsiooni käsitlevad uuringud on nii välisriikides kui Eestis tehtud peamiselt vaid õpetajaks õppivate üliõpilaste või ka kõrgkooli lõpetanute andmetel. Erinevate riikide

õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemuste kohaselt on USA, Austraalias ja Norras õpetajaameti valikul kõige tugevam sisemine motivatsioon, kuid Saksmaal on motivatsioon õpetajaameti valikul kõige rohkem seotud sooviga töötada koos lastega, mis nimetatud uuringus paigutati välise motivatsiooni alla. Kõigis neljas uuritud riigis on suure tähtsusega õpetajaametist saadavad sotsiaalsed kasud nagu võimalus kujundada laste tulevikku, ühiskonda panustada ja ühiskondliku võrdsuse edendamine. Õpetajaametiga seonduvad isiklikud kasud on väiksema tähtsusega (Watt *et al.*, 2012). Hollandi üliõpilaste seas läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et õpetajaks soovitakse hakata kõige rohkem seoses õpetajatöö sotsiaalsete kasudega, eriti seoses sooviga lastega töötada (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Soome õpetajakoolituse üliõpilastel osutus õpetajaks hakkamise juures kõige tugevamaks sisemine motivatsioon, millele järgnesid soov edendada sotsiaalset võrdsust ja kujundada laste tulevikku (Goller *et al.*, 2019). Iirimaa õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemuste kohaselt on õpetajaks hakkamise motivatsioon kõige rohkem seotud sooviga töötada lastega ja altruistlike motiividega (Hennessy & Lynch, 2017). Seevastu Manchesteri Ülikoolis läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et üliõpilaste motivatsioon õpetajaameti valikul on kõige rohkem seotud sooviga leida endale stabiilne töökoht. Selles uuringus osutusid sisemise motivatsiooniga seotud tegurid, nagu huvi õpetatava valdkonna suhtes ning samuti ka õpetajatööga seotud sotsiaalsed kasud vähem tähtsateks (Jarvis & Woodrow, 2005). USA ja Hiina õpetajakoolituses osalejate kohta tehtud võrdlevuuringu tulemuste kohaselt on mõlemas riigis õpetajaks õppijatel kõige kõrgem sotsiaalsete kasudega seotud motivatsioon. Õpetajaks soovitakse hakata, sest soovitakse kujundada laste tulevikku ja anda oma panus ühiskonda. USA ja Hiina erinevusena võib välja tuua, et USAs õpetajaks õppijatel on sisemise karjääri väärtus kõrgem, mis näitab, et USA-s hakatakse õpetajaks suhteliselt rohkem sisemise motivatsiooni mõjul (Lin *et al.*, 2012).

Eestis 2012. ja 2013.a Tallinna ja Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemuste kohaselt on õpetajakoolituse alguses nende erialade üliõpilastele iseloomulik kõrge õpetajatöö sisemine väärtus, samuti soov töötada lastega ning aidata kaasa võrdsusele ühiskonnas (Taimalu *et al.*, 2017). Peterson (2013) uuring Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse esimese aasta üliõpilaste seas näitas, et kõige rohkem motiveerib õpetajaks hakkamist soov töötada lastega, ühiskonna teenimine ja soov kasulik olla. Soov töötada lastega on suhteliselt olulisemaks motivatsiooniteguriks koolieelse lasteasutuse õpetajaks ja klassiõpetajaks, kes töötavad nooremate lastega, õppivatel üliõpilastel. Voltri jt (2013) uuringust õpetajakoolituse praktikantide ja kutse aastal olevate õpetajate kohta selgus, et kõige tugevam on sisemine motivatsioon ning soov olla noorte jaoks kasulik ja ühiskonda teenida.

Tunduvalt vähem on uuritud, milline on gümnaasiumiõpilaste, kes ei ole veel õpetajakoolituse erialal õppima asunud, motivatsioon õpetajaks hakkamisel. Leech jt (2019) on viinud läbi vastavasisulise uuringu õpetajakoolitust tutvustaval kõrgkooli ettevalmistuskursusel osalevate gümnaasiumiõpilaste kohta. Nimetatud uuringu tulemused näitasid, et FIT-Choice mudeli raames olid keskkooliõpilastel mitmed õpetajaks hakkamise motivatsiooni näitajad madalamad kui õpetajaks õppivatel üliõpilastel või juba töötavatel õpetajatel. Leech jt (2019) uuringus oli keskkooliõpilastel suhteliselt kõrgemad sotsiaalsete kasudega seotud motivatsiooniaitajad, eriti ühiskonda panustamine ja laste tuleviku kujundamine.

Uskumused

Ootuste-väärtuste teooria kohaselt sõltub motivatsioon elukutse valikuks kahte tüüpi uskumustest: 1) uskumused tulemuste saavutamise tõenäosuse kohta; 2) uskumused tulemuse väärtuse kohta (Eccles & Wigfield, 2002). Seega mõjutavad elukutse valikut uskumused selle kohta, kui hästi arvatakse end selles elukutses hakkama saavat ning selle kohta, kuidas tajutakse õpetajakarjääri ja ennast õpetaja rollis. Bandura jt (2001) järgi kalduvad inimesed karjäärivalikuid tegema vastavalt oma enesetõhususe uskumustele, mis tähendab, et tõenäolisemalt valitakse elukutse, mille puhul arvatakse, et saadakse selles ametis hästi hakkama. Eccles & Wigfield (2002) järgi mõjutavad elukutsevalikut ülesannetega seotud uskumused: kui inimene usub, et ta saab teatud tüüpi ülesannetega hästi hakkama, siis ta soovib sooritada seda tüüpi ülesandeid ja seega ta valib tõenäolisemalt elukutse, milles tuleb selliste ülesannetega tegeleda.

Kuna uskumused põhinevad inimese poolt kättesaadaval informatsioonil ja selle tõlgendamisel, siis uskumuste käsitlemine karjäärivalikut mõjutava tegurina tähendab, et inimese jaoks kättesaadav informatsioon mõjutab karjäärivalikut (Herriot & Ecob, 1979). Uskumuste kujundamist mõjutavad inimese poolt saadavad kogemused ning nendele antavad tõlgendused. Kui inimene kogeb teatud tüüpi tegevustes edu, siis selle põhjal võib ta hakata uskuma, et saab ka tulevikus sarnaste ülesannetega edukalt hakkama (Raymond, 1997).

Uskumused õpetajaameti suhtes. Noorte õpetajaametiga seotud uskumused on olulised, kuna nendest sõltuvad ootused õpetajakarjääri suhtes. Kuidas õpetajakarjääri tajutakse, mõjutab otsust õpetajaks hakata ning ootuste ja tegelikkuse võrdlus mõjutab hiljem otsust õpetajaametis jätkata või õpetajakarjäär katkestada (Kyriacou et al., 2003). Õpetajaametiga seotud uskumusi mõjutab informatsioon, mida selle kohta saadakse.

Olulisteks infoallikateks võivad olla meedia, sõbrad-tuttavad, vanemad ja teised õpetajad, eriti kui neid on isiklikus tutvusringkonnas (Rots et al., 2010). Sealjuures isiklik tutvus mõne õpetajaga võib soodustada õpetajaks hakkamist (Jarvis & Woodrow, 2005). Uskumusi õpetajaameti suhtes mõjutavad ka varasemad kogemused õpetajatöoga, kui muidugi inimesel selliseid kogemusi on (Flores & Day, 2006). Sellistest kogemustest saab rohkem rääkida õpetajakoolituse üliõpilaste puhul, kes on praktika käigus saanud juba õpetajatööd proovida (Tarman, 2012), samal ajal kui gümnaasiumilõpetajatel ilmselt isiklikke õpetajatöö kogemusi üldjuhul ei ole.

Watt ja Richardson (2007) poolt väljatöötatud mudelis FIT-Choice mõjutavad õpetajaks hakkamist inimese uskumused õpetajaametile esitatavate nõudmiste ja õpetajaametist saadava tasu suhtes. Õpetajaametile esitatavate nõudmiste osas on oluline, kuivõrd kõrgetena tajutakse nõudmisi õpetajate oskustele ja teadmistele ning milliseks hinnatakse õpetajate töökoormust. Õpetajaametist saadav tasu ei seisne FIT-Choice mudelis mitte ainult rahalises töötasus, vaid ka ühiskonna suhtumises õpetajaametisse ja õpetajate tunnustamisesse.

Uskumused õpetajatöö nõudmiste suhtes on olulised, kuivõrd nende põhjal hindab inimene enda sobivust õpetajatööks (Thomson *et al.*, 2012). Uskumused õpetajatöö nõudmiste suhtes sõltuvad sellest, millisena õpetaja rolli ette kujutatakse. Traditsioonilise ettekujutuse puhul õpetaja rollist peetakse oluliseks õpetaja suutlikkust teadmisi ja oskuseid edasi anda, ennast autoritaarselt kehtestada, tundi juhtida ning õpilaste eest hoolitseda. Kui õpetaja rolli tajutakse konstruktiivse käsitluse kohaselt, siis peetakse oluliseks oskust õpilaste vajadusi ära tunda, võimaldada õpilastele autonoomiat ning soodustada suhtlust klassiruumis (Seung *et al.*, 2010).

Õpetajaametile esitatavate nõudmistega seonduvad uskumused klassiruumi ja seal valitseva emotsionaalse kliima suhtes, kuivõrd see mõjutab õpetajatöö keerukust (Flores & Day, 2006). Õpetajatööd võidakse tajuda kõrgeid nõudmisi esitavana, kuna sellega kaasneb suur emotsionaalne koormus, mis võib tuua kaasa kõrge stressitaseme ja põhjustada teisi psüühilisi probleeme nagu läbipõlemist (Fiorilli *et al.*, 2017). Õpetajatöö võib nõuda emotsionaalselt keeruliste situatsioonidega toimetulekut ja enda emotsioonide allasurumist (Flores & Day, 2006).

Õpetajaks hakkamise otsust võivad mõjutada õpetajate tööturuga seotud uskumused. Õpetajaameti valikul on oluline, millisena tajutakse nõudlust õpetajate töö suhtes, mis määrab ära selle, kui kerge on õpetajana tööd leida. Oluline võib olla ka see, millisena tajutakse õpetajate palgataset ja tööga kaasnevaid sotsiaalseid garantiisid (Rots *et al.*, 2010).

Noortel võivad olla erinevad uskumused õpetajate rolli suhtes. Õpetajat võidakse tajuda kui pedagoogi, mille puhul peetakse oluliseks õpetajaametiga kaasnevaid moraalseid ja eetilisi kohustusi. Samal ajal võidakse õpetajat tajuda kui õpetatava valdkonna eksperti, kellel on head valdkonnapõhised teadmised. Õpetajat võidakse tajuda ka kui didaktika eksperti, kes valdab hästi õpetamismeetodeid ja suudab seetõttu õpetada erinevatel teemadel. Empiirilisel on leidnud kinnitust, et õpetajaks õppivad üliõpilased tajuvad ülejäänutega võrrelduna õpetajat suhteliselt rohkem kui pedagoogi ja suhteliselt vähem kui valdkonna või didaktika eksperti (Löfström & Poom-Valickis, 2013). Sarnasele tulemusele on jõutud nii Inglismaa kui Norra õpetajakoolituse üliõpilaste uuringus, millest selgus, et õpetajaks õppivad üliõpilased peavad laste õpetamist olulisemaks, kui õpetatavas valdkonnas spetsialistiks olemist (Kyriacou *et al.*, 2003).

Mõned inimesed võivad õpetajakarjääri tajuda kui teisest karjäärivalikut (*fallback career*), seda kuvandit võib olla soodustanud õpetajaameti kajastamine meedias ja erialakirjanduses. Õpetajaamet kui teisene karjäärivalik tähendab, et osa inimesi on otsustanud õpetajaks hakata põhjusel, et nende poolt esimesena soovitatav karjäärivalik ei ole olnud kättesaadav. Näiteks ei õnnestu pääseda kõrgkooli õppima soovitud erialale ja selle asemel valitakse õpetajakarjäär, kuivõrd õpetajakoolituse erialadele on kergem õppima pääseda (Watt & Richardson, 2007). 2018.a. oli Eestis, mille hulka ei kuulu koolieelsete lasteasutuste ja kutseõppeasutuste õpetajad, õpetajakoolituse konkurss 30% madalam võrreldes kõrghariduse õppekavade keskmisega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019.a). 2019.a. toimus aga 24%-line kasv õpetajakoolituse erialadele kandideerijate arvus võrreldes eelneva aastaga (Innove, 2019).

Manuel ja Hughes (2006) poolt Austraalia õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemused näitavad, et õpetajaks hakkamine ei olnud 43% uuringus osalenutest esimeseks karjäärieelistuseks. TALIS 2018 uuringu andmetel oli Eestis õpetajaamet esimeseks karjäärivalikuks 64,6% õpetajatel (Taimalu *et al.*, 2019), mis samuti näitab, et suure osa õpetajate jaoks olnud teiseks karjäärivalikuks. Manuel ja Hughes (2006) järgi on kõige levinumaks põhjuseks, miks esimene karjäärieelistus ei realiseerunud, ebaõnnestumine soovitud erialale õppima pääseda. See näitab, et võrdlemisi suurel osal õpetajatel võib õpetajaamet olla teiseks karjäärivalikuks.

Empiirilised uuringud õpetajaameti uskumuste kohta. Hollandis õpetajakoolituse üliõpilaste seas läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et õpetajatööd tajutakse kui kõrgeid nõudmisi esitavat, kuid samas madala sotsiaalse staatusega ja madala palgalisena (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Saksamaa õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemused on

andnud peaaegu samasuguseid tulemusi, sest ka selles uuringus selgus, et õpetajatööd tajutakse eelkõige kõrgeid nõudmisi esitava ning erialateadmisi nõudvana. Samuti tajutakse, et õpetajatöö on madalalt tasustatud ja madala sotsiaalse staatusega. Nimetatud uuringus tajuti õpetajatöö sotsiaalset staatust isegi madalamana, kui selle töö tasustatust (König & Rothland, 2012). Sarnaselt selgus Soome õpetajakoolituse üliõpilaste uuringus, et õpetajatööd peetakse kõrgeid nõudmisi ja erialasid teadmisi vajava ametina, samal ajal tajutakse õpetajate palgataset madalana (Goller *et al.*, 2019). Iirimaa õpetajakoolituse uuring näitas samuti, et õpetajaametit tajutakse kui kõrgeid nõudmisi esitavat ametit, kuid selles uuringus peeti ka õpetajatöö sotsiaalset staatust võrdlemisi kõrgeks (Hennessy & Lynch, 2017). USA ja Hiina õpetajakoolituses osalejate kohta tehtud võrdlevuuringu tulemuste järgi tajutakse USAs õpetajaametit kui keerulist ja kõrgeid erialaseid teadmisi nõudvat, kuid madalapalgalist ja võrdlemisi madala sotsiaalse staatusega ametit. Hiinas aga tajutakse õpetajaametit kui suhteliselt vähem keerukamat ja vähem erialaseid teadmisi nõudvat, kuid samas suhteliselt paremini tasustatud ja ühiskonnas rohkem väärtustatud ametit (Lin *et al.*, 2012).

Eestis 2012. ja 2013.a. Tallinna ja Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste uuringu tulemuste kohaselt tajuvad üliõpilased õpetajakoolituse alguses, et tegemist on tööga, mis nõuab erialaseid ekspertteadmisi ja esitab töökoormuse mõttes kõrgeid nõudmisi. Samal ajal tajutakse õpetajaametit madalalt tasustatud ja keskpärase sotsiaalse staatusega elukutsena (Taimalu *et al.*, 2017). Peterson (2013) uuring Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse esimese aasta üliõpilaste näitas, et õpetajaametit tajutakse kõrgeid ametioskuseid nõudva ja raske tööna, kuid samas ka kõrget rahulolu pakkuva tööna. Finantsilises mõttes tajutakse õpetajaametit madalalt tasustatud tööna. Voltri jt (2013) uuringust õpetajakoolituse praktikantide ja kutseaastal olevate õpetajate kohta selgus samuti, et õpetajaametit tajutakse suurte ametioskustega, kuid madala sotsiaalse staatuse ja ametiga kutsevalikuna.

Seega võib kirjanduse ülevaate kokkuvõtteks välja tuua, et nii õpetajaameti valikuga seotud motivatsiooni kui ka uskumusi õpetajaameti kohta on nii Eestis kui väliriikides mitmetes uuringutes käsitletud juba õpetajaks õppivatel üliõpilastel. Kuigi üldjoontes on tulemused erinevates uuringutes kokkulangevad, esineb riikide vahel siiski mõningaid erinevusi. Samas ei ole aga teavet selle kohta, millised on nimetatud motivatsioon ja uskumused gümnaasiumilõpetajatel tervikuna, kellest eeldatavasti vaid üks osa asub õpetajakoolituse erialale õppima ning hakkab tulevikus õpetajaks. Sellest tuleneb ka käesoleva magistritöö uuringu eesmärk.

Uuringu eesmärgiks on selgitada välja gümnaasiumilõpetajate motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes. Eesmärgi saavutamiseks püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Mis motiveerib gümnaasiumilõpetajaid kõige enam õpetajaameti kasuks otsustama?
2. Millised on gümnaasiumilõpetajate uskumused õpetajaameti suhtes?
3. Kuidas on motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes seotud õpetajaks hakkamise kavatsustega?

Metoodika

Valim

Uuringu valim moodustati Eesti gümnaasiumite 12. klasside õpilastest. Valimi plaanitav suurus oli algselt 500 õpilast ning plaanis oli uuringusse kaasata nelja gümnaasiumi õpilased. Plaanis oli rakendada sihipärast valimit, mille alusel valitakse gümnaasiumid erinevatest Eesti piirkondadest: üks Tallinnast, üks Tartust, üks väiksemast linnast ning üks maapiirkonnast.

Algselt pöörduiti nelja kooli poole, kuid nendest ei olnud ükski huvitatud uuringus osalemisest. Seejärel suurendas autor valimit ja valis välja järgmised koolid. Seoses vahepeal alanud COVID-19 pandeemiaga muutus aga küsitluse läbiviimine keeruliseks ja paljude koolide õppealajuhatajad ei soovinud oma õpilasi küsitlusega koormata. Kokku sai uuringu läbiviimiseks pööratud 25 kooli poole. Kõigi nende koolide puhul olid esindatud nii Tallinna, Tartu, väiksema linna kui ka maapiirkonna koolid.

Töö autor ei tea täpselt, kui paljude koolide õppealajuhatajad edastasid küsitluse oma kooli 12. klassi õpilastele ja seetõttu ei ole täpselt teada, kui paljudel õpilastel oli võimalik küsitlusele vastata.

Küsitluse tulemusena laekusid 150 õpilase vastused. Nendest 80 (53,3%) oli Tallinnas, 24 (16,0%) Tartus, 24 (16,0%) maapiirkonnas ja 22 (14,7%) väikelinnas asuva gümnaasiumi õpilased.

Uurimisinstrument

Töös rakendatakse kvantitatiivset uurimismetoodikat. Küsitluse ankeet (Lisa 1) põhineb Watt ja Richardson (2007) FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*) skaalal, mis sisaldab

väiteid õpetajaks hakkamise motivatsiooni ning uskumuste õpetajaameti suhtes. FIT-Choice skaala valiidsus ja reliaablus on leidnud kinnitust erineva kultuuritaustaga riikides. Mudeli alaskaalade reliaablused on tavaliselt enamike alaskaalade juures ületanud Cronbachi $\alpha > 0,8$ ning peaaegu kõigil juhtudel on kõikide alaskaalade reliaablused ületanud Cronbachi $\alpha > 0,6$ (König, & Rothland, 2012; Lin *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012). FIT skaala on leidnud varasemalt ka Eestis kasutatust õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja õpetajatööga seotud uskumuste uurimisel (Peterson 2013; Voltri *et al.*, 2013; Urm, 2015; Taimalu *et al.*, 2017).

FIT-Choice skaala väidete juures lähtuti Peterson (2013) töös kasutatud eestikeelsest tõlkest. Kuivõrd uuring viidi läbi õpilaste seas, kes ei olnud veel asunud õpetajakoolituse erialal õppima ja võimalik, et ei olnud veel langetanud oma tulevast eriala- ja edasiõppimisvalikut, siis jäeti kõrvale väited, mis on seotud õpetajakarjääri kui teise karjäärivalikuga. Samuti muudeti ühe väite sõnastust seoses sellega, et õpetaja töö ei ole Eestis tavaliselt osakoormusega töö, kuid see võib suhteliselt lühema iganädalase tööaja tõttu (arvestades klassiruumis veedetavat aega) siiski võimaldada suhteliselt rohkem vaba aega. Peterson (2013) eesti keelse FIT-Choice skaala alaskaalade reliaablused jäid vahemikku Cronbachi $\alpha = 0,63 \dots 0,90$. Osalejad andsid vastuseid 7-pallisel Likerti skaalal.

Samuti esitatakse küsitluse ankeedis uuritavatele küsimus selle kohta, kas nad kavatsevad hakata õpetajaks või mitte. See võimaldab uurida, kuivõrd gümnaasiumilõpetajad, kes kavatsevad õpetajaks hakata, on õpetajaameti suhtes teistsuguse motivatsiooni ja uskumustega. Nimetatud küsimuse puhul andsid vastajad hinnangu 5-pallisel skaalal selle kohta, kuivõrd nad soovivad tulevikus õpetajaks hakata.

Protseduur

Andmekogumiseks viidi läbi kirjalik ankeet gümnaasiumiõpilaste seas. Algselt oli kavas viia läbi küsitlus koolides kohapeal, kuid seoses COVID-19 pandeemiaga ja sellega seonduvalt Eestis välja kuulutatud eriolukorraga osutus see võimatuks, sest plaanitud uuringu läbiviimise ajal koolides õppetööd kohapeal ei toimunud.

Seetõttu saadeti küsimustik koolidesse e-posti teel. Õpilased täitsid küsimustiku elektrooniliselt Google Forms veebikeskkonnas. See võimaldas vastuste automaatset kogumist ja allalaadimist. Küsitluse toimumise ajavahemikuks oli 17.03.2020–02.04.2020.

Küsitlus viidi läbi kooskõlastatult koolidega. Enne küsitluse läbiviimist saadi selleks nõusolek kooli õppealajuhatajatelt. Kuna küsitluse valimisse kaasatud 12. klassi õpilased on 18-aastased või vanemad, siis ei olnud õpilaste vanematelt küsitluses osalemise kohta

nõusoleku saamine vajalik. Õpilastele selgitati, et uuringus osalemine on nende jaoks vabatahtlik ja anonüümne. Õpilastel oli võimalik ankeedi täitmise ajal sellest loobuda.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati statistikaprogrammi IBM SPSS Statistics 23.

Alaskaaladele kinnituse leidmiseks rakendati peakomponentide meetodit.

Komponentide pööramiseks kasutati Varimax meetodit Kaiseri normaliseerimisega.

Komponentide arvule piiranguid ei seatud. Analüüsi tulemuste põhjal koostati alaskaalad, mis võisid erineda FIT-Choice mudeli originaalvariandist ja ka varem Eestis kasutatud FIT-Choice mudeli alaskaaladest. Kuivõrd valimiks olid õpilased, kes ei olnud veel õpetajaks õppima asunud, jäid mõned väited FIT-Choice mudelil põhinevast küsimustikust välja ja juba sellest tulenevalt ei saanud alaskaalad täielikult vastata varasemalt kasutatule. Alaskaalade reliaablust hinnati Cronbachi alfaga.

Seejärel leiti alaskaalade kirjeldatav statistika (keskväärtused, standardhälbed, miinimum- ja maksimumväärtused). Kontrollimaks erinevusi alaskaalade keskväärtuste vahel rakendati Studenti t-testi. T-testi kasuks otsustati, kuna komponentide väärtused iga vastaja kohta arvutati mitmete väidete keskmisena, siis on sobiv käsitleda neid pideva tunnuseks, mille puhul võib eeldada normaaljaotust.

Selleks, et hinnata, kuidas õpetajaametiga seotud motivatsioon ja uskumused on seotud õpetajaks hakkamise kavatsustega, kasutati korrelatsioonanalüüsi. Kuna õpetajaks hakkamise hinnangul on vaid viis võimalikku väärtust, siis rakendati Spearmani korrelatsioonikordajat.

Tulemused

Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja uskumuste alaskaalad

Peakomponentide meetodi rakendamisel saadi õpetajaks hakkamise motivatsiooni kohta 6 peakomponenti. Komponentide arvule piiranguid ette ei antud, seega on komponendid moodustatud põhimõttel, et komponentide omaväärtus peab olema suurem kui 1. Samuti lähtuti põhimõttest, et ükski peakomponent ei koosneks vaid ühest väitest. Kuigi üldiselt peetakse kahest väitest koosnevaid peakomponente ebausaldusväärseks ja seega

ebasoovitavaks, võib nende kasutamine olla õigustatud juhtudel, kui nendes olevad väited on tugevalt korreleeritud (Yong & Pearce, 2013). Sellel põhjusel rakendatakse käeolevas töös ka kahest väitest koosnevaid peakomponente. Ka Peterson (2013) on käesolevas töös kasutatavaga suuremas osas kattuva küsimustiku puhul rakendanud vaid kahest väitest koosnevaid faktoreid.

Alaskaalade analüüsi tulemused on detailsemalt esitatud lisas 2. Kõikide väidete kommunaliteedid olid suuremad kui 0,4, mistõttu ühtegi väidet alaskaalade moodustamisel kõrvale ei jätud. Alaskaalade moodustamisel võeti aluseks põhimõte, et sinna kaastakse vaid väited, mille peakomponentide laadungid on suuremad kui 0,4. Juhul kui üks väide kuulus kahte komponenti, siis juhul kui ühe komponendi puhul oli laadung märkimisväärselt suurem, kaasati väide suurema laadungiga alaskaalasse. Ühel juhul ehk väite nr 14: Õpetaja elukutse pakub kindlat töökohta (õpetajatel on alati tööd), puhul tekkis olukord, kus peakomponentide laadungid olid kahe väite puhul suuremad kui 0,4 ning need oli praktiliselt võrdsed. Sellisel juhul kaasati väide alaskaalasse, kuhu ta oma sisu poolest paremini sobis. Väide nr 20: Õpetaja kvalifikatsiooni tunnistatakse igal pool, sai peakomponentide laadungite alusel paigutada vaid seitsmendale komponenti. Sellisel juhul oleks seitsmes komponent jäänud aga vaid ühest väitest koosnevaks. Seetõttu jäeti esialgsest seitsme peakomponendiga mudelist üks komponent välja ning koostati vaid kuus alaskaalat.

Saadud 6-komponendilise mudeli kirjeldusvõime on 69,76%.

Esimesele peakomponendile anti nimeks „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“ (Tabel 1). Sellesse kuulub 12 väidet ning selle peakomponendi põhjal moodustati samanimeline alaskaala. Esimese alaskaala reliaablus osutus väga kõrgeks (Cronbachi $\alpha = 0,946$) ning selle kirjeldusvõime on 22,57%.

Tabel 1. *Alaskaala „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“*

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
13	Ma tahan teha tööd, kus saab laste/noortega töötada	0,83
29	Mulle meeldib töötamine laste/noortega	0,83
5	Mul on hea õpetaja omadused	0,79
23	Ma tahan töötada laste/noortekeskses keskkonnas	0,78
7	Ma olen alati tahtnud olla õpetaja	0,77
18	Mul on head õpetamisioskused	0,76
1	Ma olen huvitatud õpetamisest	0,74
22	Minu perekond arvab, et ma peaksin saama õpetajaks	0,69
11	Ma tahan aidata lastel/noortel õppida	0,68
32	Õpetaja elukutse sobib minu võimetega	0,65

3	Minu sõbrad arvavad, et ma peaksin saama õpetajaks	0,61
35	Õpetajatöö annab mulle rahulolu tunde	0,60

Teisele alaskaalale anti nimeks „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“ (Tabel 2). See sisaldab üheksa väidet. Teise alaskaala reliaablus on samuti väga kõrge (Cronbachi $\alpha = 0,948$) ning selle kirjeldusvõime on 19,65%.

Tabel 2. Alaskaala „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
27	Õpetajatöö võimaldab teha teene ühiskonnale	0,86
28	Õpetajatöö võimaldab mul tõsta kehvast keskkonnast pärit noorte edasipüüdlikkust.	0,83
19	Õpetajad annavad väärtusliku ühiskondliku panuse	0,82
10	Õpetamine võimaldab mul kujundada laste/noorte väärtusi	0,78
36	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada lapsi/noori	0,77
21	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada järgmist põlvkonda	0,75
37	Õpetajatöö võimaldab mul töötada sotsiaalse ebavõrdsuse vastu	0,73
34	Õpetamine võimaldab mul head teha kehvamate tingimustest tulnud noortele	0,71
6	Õpetajatöö võimaldab mul ühiskonda teenida	0,65

Kolmanda alaskaala nimeks anti „Töö sobivus eraeluga“ (Tabel 3). Alaskaala koosneb viiest väitest. Kolmanda alaskaala reliaablus on madalam, millele viitab Cronbachi $\alpha = 0,784$, kuid seda võib pidada piisavaks. Kolmanda alaskaala kirjeldusvõime on 8,27%.

Tabel 3. Alaskaala „Töö sobivus eraeluga“

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
15	Õpetaja tööaeg sobib pereeluga	0,81
25	Koolivaheajad sobivad kokku pereeluga	0,73
2	Õpetajana töötamine võimaldab mulle rohkem aega pere jaoks	0,69
17	Õpetajana on mul lühike tööpäev	0,64
4	Õpetajana on mul pikad koolivaheajad/pikk puhkus.	0,56

Neljas alaskaala sai nimeks „Varasemad õppimiskogemused“ (Tabel 4). See alaskaala sisaldab kolme väidet, mis väljendavad positiivseid kogemusi koolis ja õpetajatega, mis võivad motiveerida õpetajaks hakkama.. Neljanda alaskaala reliaablust võib pidada heaks (Cronbachi $\alpha = 0,832$). Neljanda alaskaala kirjeldusvõime on 6,86%.

Tabel 4. *Alaskaala „Varasemad õppimiskogemused“*

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
26	Mul on olnud head õpetajad eeskujuks	0,84
16	Mul on olnud inspireerivad õpetajad	0,75
31	Mul on olnud positiivsed õppimiskogemused	0,68

Viies alaskaala on „Töö stabiilsus“ (Tabel 5). Alaskaala koosneb neljast väitest, mis kirjeldavad õpetaja tööga seonduvat töökohta turvalisust. Viienda alaskaala reliaablus on piisav (Cronbachi $\alpha = 0,774$). Viienda alaskaala kirjeldusvõime on 6,73%.

Tabel 5. *Alaskaala „Töö stabiilsus“*

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
24	Õpetajatöö pakub stabiilset sissetulekut	0,71
30	Õpetajatöö on turvaline (stabiilne)	0,57
33	Õpetajatöö võimaldab mul valida, kus ma tahan elada	0,53
14	Õpetaja elukutse pakub kindlat töökohta (õpetajatel on alati tööd)	0,46

Kuuenda alaskaala nimeks sai „Töövõimalus välismaal“ (Tabel 6). Kuuenda alaskaala reliaablust võib pidada kõrgeks (Cronbachi $\alpha = 0,807$). Selle alaskaala kirjeldusvõime on 5,68 %.

Tabel 6. *Alaskaala „Töövõimalus välismaal“*

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
9	Õpetaja amet võimaldab mul töötada Euroopa erinevates riikides	0,88
8	Õpetajatel võib olla võimalus töötada rahvusvaheliselt	0,87

Õpetajaametiga seotud uskumuste kohta saadi peakomponentide analüüsi tulemusena 3 komponenti. Täpsemad tulemused analüüsi tulemuste kohta on esitatud lisas 3. Peakomponentide mudeli kirjeldusvõime on 69,78%.

Alaskaala „Staatust“ koosneb kuuest väitest (Tabel 7). Need väited iseloomustavad õpetaja ameti tajumist ühiskonnas väärtustatuna. Selle alaskaala reliaablust võib pidada heaks, sest Cronbachi $\alpha = 0,884$. Alaskaala kirjeldab 28,10% õpetajaametiga seotud uskumuste variatsioonist.

Tabel 7. *Alaskaala „Staatust“*

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
12	Õpetaja elukutset peetakse lugupeetud ametiks	0,87
8	Õpetaja elukutset peetakse kõrge staatusega ametiks	0,83

13	Õpetajad tunnevad, et nende ametil on kõrge sotsiaalne staatus	0,80
9	Õpetajad tunnevad end ühiskonna poolt väärtustatuna	0,76
4	Õpetajaid peetakse professionaalideks	0,71
5	Õpetajatel on kõrge moraal	0,56

Järgmine alaskaala sai nimeks „Kõrgete nõudmisega raske töö“ (Tabel 8). Sellesse alaskaalasse kuulub kuus väidet ning see sisaldab nii väiteid, mis kirjeldavad õpetajatele esitatavaid kõrgeid nõudmist kui ka õpetajatöö rasket olemust. Alaskaala reliaablus on hea, mida näitab Cronbachi $\alpha = 0,879$. Alaskaala kirjeldab 27,16% õpetajaametiga seotud uskumuste variatsioonist.

Tabel 8. Alaskaala „Kõrgete nõudmistega raske töö“

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
2	Õpetajatel on suur töökoormus	0,79
7	Õpetajatöö on emotsionaalselt nõudlik	0,79
14	Õpetajad vajavad heal tasemel teadmisi õpetamismeetoditest ja -võtetest	0,79
10	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametialaseid teadmisi	0,76
6	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametioskusi	0,73
11	Õpetamine on raske töö	0,73

Tabel 9. Alaskaala „Palk“

Nr	Faktor	Peakomponendi laadung
1	Õpetajatöö on hästi tasustatud	0,91
3	Õpetajad saavad head palka	0,91

Kolmas õpetajaametiga seotud uskumuste alaskaala sai nimeks „Palk“ (Tabel 9). Alaskaala põhineb kahel väitel. Palga alaskaala reliaablus on väga hea (Cronbachi $\alpha = 0,905$). Selle alaskaala kirjeldusvõime on 14,52 %.

Õpetajaks hakkamise motivatsioon ja uskumused õpetajaameti kohta

Õpetajaks hakkamise alaskaaladest on kõige kõrgema keskväärtusega „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“ ($M = 5,10$; $SD = 1,41$), mis näitab, et küsitluses osalenutel õpetajaks hakkamise motivatsioon on kõige kõrgem seoses sooviga teenida ühiskonda ja kujundada laste tulevikku (Tabel 10). Teisele kohale asetus keskväärtuse poolest alaskaala „Töö stabiilsus“, mis osutus keskmise hinnangu poolest statistiliselt oluliselt madalamaks kui

alaskaala „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“ ($t = 2,85$, $p = 0,005$).

Kolmandale kohale jäi alaskaala „Varasemad õppimiskogemused“, mis aga keskväärtuse poolest ei eristu olulisel määral alaskaalast „Töö stabiilsus“ ($t = 0,74$; $p = 0,460$). Neljandale kohale jäi keskväärtuse alusel alaskaala „Töövõimalus välismaal, mis on keskväärtuse poolest madalam kui alaskaala „Varasemad õppimiskogemused“ ($t = 2,87$; $p = 0,05$).

Tabel 10. Õpetajaks hakkamise motivatsiooni alaskaalade kirjeldav statistika

Alaskaala	Min	Max	Keskvärtus	Standardhälve
Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine	1,11	7,00	5,10	1,41
Töö stabiilsus	1,00	7,00	4,82	1,20
Varasemad õppimiskogemused	1,00	7,00	4,72	1,37
Töövõimalus välismaal	1,00	7,00	4,29	1,58
Töö sobivus eraeluga	1,40	7,00	4,22	1,10
Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused	1,00	7,00	4,03	1,55

Eelviimasele kohale jäi õpetajaks hakkamise motivatsiooni alaskaaladest keskväärtuse järgi „Töö sobivus eraeluga“, mis siiski ei eristu statistiliselt olulisel määral eelmisel kohal olevast alaskaalast „Töövõimalus välismaal“ ($t = 0,49$; $p = 0,624$). Kõige madalama keskväärtusega on alaskaala „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“, mis ei eristu keskväärtuse poolest eelviimasel kohal olevast alaskaalast „Töö sobivus eraeluga“ ($t = 1,481$; $p = 0,141$).

Tabel 11. Õpetajaametiga seotud uskumuste alaskaalade kirjeldav statistika

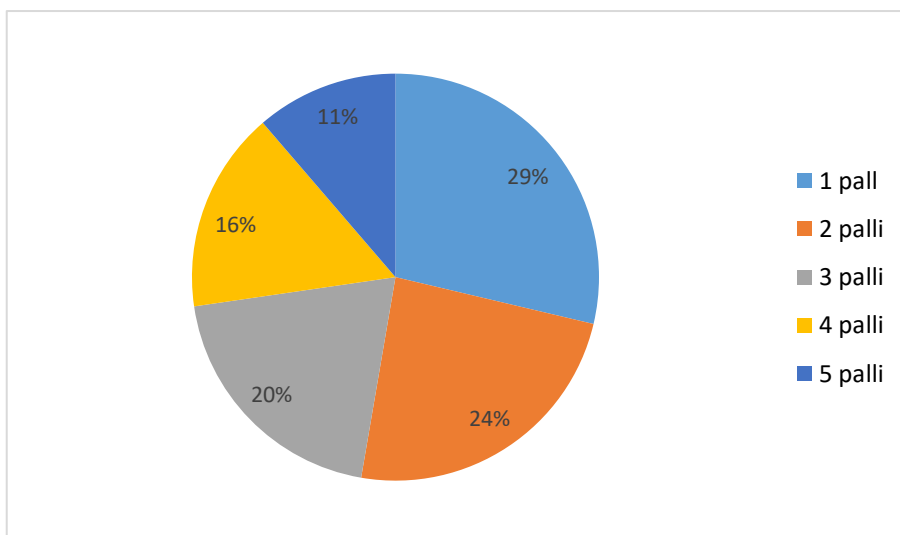
Alaskaala	Min	Max	Keskvärtus	Standardhälve
Kõrgete nõudmistega raske töö	3,00	7,00	5,85	1,01
Staatus	1,17	6,83	4,44	1,13
Palk	1,00	7,00	3,41	1,49

Õpetajaametiga seotud uskumuste alaskaaladest on kõige kõrgema keskväärtusega „Kõrge nõudmistega raske töö“ ($M = 5,85$; $SD = 1,01$) (Tabel 11). See näitab, et küsitlusele vastajad tajuvad õpetajaametit kõige rohkem kui rasket tööd, mis esitab õpetajale kõrgeid nõudmisi. Teisele kohale keskväärtuse poolest alaskaala „Staatus“, mille keskväärtus on statistiliselt olulisel määral madalam kui alaskaalal „Kõrgete nõudmistega raske töö“ ($t = 14,83$; $p < 0,001$). Kõige madalama keskväärtusega õpetajaametiga seotud uskumuste

alaskaalaks osutus „Palk“. See alaskaala on keskväärtuse poolest statistiliselt oluliselt erinev võrreldes alaskaalaga „Kõrgete nõudmistega raske töö“ ($t = 16,19$; $p < 0,001$).

Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja uskumuste seos õpetajaks hakkamise kavatsustega

Küsitluses osalenud õpilased andsid 5-pallisel skaalal hinnangu oma kavatsustele õpetajaks hakkamise kohta (Joonis 1). Kõige rohkem oli õpilaste hulgas neid, kes andsid 1-pallise hinnangu ehk kes täiesti kindlasti ei kavatse õpetajaks hakata. Sellele järgnesid 2-pallise hinnanguga vastajad, kelle puhul on samuti väga ebatõenäoline, hakata õpetajaks. 5-pallise hinnangu andjaid oli vastajate seas 11,3%. Neid võib küsitluse tulemuste põhjal pidada gümnaasiumilõpetajateks, kes enda hinnangul kindlasti kavatsevad tulevikus õpetajaks hakata.



Joonis 1. *Õpetajaks hakkamise kavatsuste sagedusjaotus (%)*

Spermani korrelatsioonanalüüsi tulemused näitavad, et kõik õpetajaks hakkamise motivatsiooni alaskaalad ja õpetajaks hakkamise kavatsused on omavahel positiivses ja statistiliselt olulises korrelatsioonis (Tabel 12). Seega õpilased, kelle motivatsioon õpetajaks hakata on kõrgem, kavatsevad suurema tõenäosusega õpetajaks hakata, kui õpilased, kelle motivatsioon õpetajaks hakkamiseks on madalam.

Seoste tugevused on alaskaalade puhul erinevad. Kõige tugevam seos õpetajaks hakkamise kavatsustega on alaskaalal „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“. Nimetatud seost võib pidada keskmise tugevusega seoseks. Tugevuselt teine korrelatsioonikordaja on alaskaalaga „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“,

mille puhul on tegemist samuti keskmise tugevusega seosega Tugevuselt kolmas korrelatsioonikordaja on alaskaalaga „Varasemad õppimiskogemused“ ja tugevuselt neljas korrelatsioonikordaja on alaskaalaga „Töö stabiilsus“, millest mõlema puhul on tegemist keskmise tugevusega seosega.. Ülejäänud alaskaalade puhul jäävad korrelatsioonikordajate väärtused alla 0,3, mis näitab, et ehkki seosed õpetajaks hakkamise kavatsustega on statistiliselt olulised, on seosed nõrgad.

Tabel 12. Õpetajaks hakkamise kavatsuste ja õpetajaametiga seotud uskumuste korrelatsioonikordajad õpetajaks hakkamise motivatsiooni alaskaaladega

Alaskaala	Korrelatsioonikordaja	p
Õpetajaks hakkamise motivatsioon		
Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused	0,645	0,000
Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine	0,491	0,000
Töö sobivus eraeluga	0,296	0,000
Varasemad õppimiskogemused	0,370	0,000
Töö stabiilsus	0,312	0,000
Töövõimalus välismaal	0,199	0,015
Õpetajaametiga seotud uskumused		
Staatus	0,155	0,158
Kõrgete nõudmistega raske töö	0,253	0,002
Palk	0,166	0,042

Korrelatsioonikordajad õpetajaks hakkamise kavatsuste ja õpetajaametiga seotud uskumuste vahel osutusid kõigi alaskaalade juures nõrgaks, kuid positiivseks. Korrelatsioonikordaja staatuse alaskaalaga ei olnud statistiliselt oluline. Kõige tugevam oli seos õpetajaks hakkamise kavatsuste ning alaskaala „Kõrgete nõudmistega raske töö vahel.“ See tulemus näitab, et õpilased, kes arvavad rohkem, et õpetajatöö on kõrgeid nõudmisi esitav ja raske töö, kavatsevad suurema tõenäosusega tulevikus õpetajaks hakata.

Arutelu

Magistritöö uurimisprobleemiks on, et ei ole teada, millised on gümnaasiumilõpetajate õpetajaametiga seotud motivatsioon ja uskumused. Teema uurime on oluline, et teada saada, mis motiveeriks gümnaasiumilõpetajaid hakkama õpetajaks, kuna gümnaasiumilõpetajate karjäärivalikutest sõltub uute õpetajate järelkasv.

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja gümnaasiumilõpetajate motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes. Järgnevalt esitatakse töö tulemuste arutelu õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja õpetajaameti uskumuste alaskaalade ning seejärel kolme uurimisküsimuse kohta.

Õpetajaks hakkamise motivatsiooni ja õpetajaametiga seotud alaskaalad

Käesolevas magistritöös rakendati Peterson (2013) töös kasutatud FIT-Choice skaalat esialgselt tõlkest, mida töö autor vastavalt uuringu valimi eripärale mõnevõrra kohandas, jättes osa väiteid välja. Peterson (2013) faktori „Viimane karjääri võimalus“ kõik väiteid jäid käesoleva töö küsimustikust välja. Seetõttu on põhjendatud võrrelda käesolevas magistritöös kasutatud alaskaalasid Peterson (2013) poolt rakendatud faktorstruktuuriga.

Õpetajaametiga seotud motiivide kohta oli Peterson (2013) mudelis 10 faktorit, kuid käesolevas magistritöös saadi analüüsi tulemusena kuus komponenti, millest moodustati kuus alaskaalat. Seega põhinevad mõned käesolevas töös rakendatud alaskaalad mitme Peterson (2013) erineva faktori väidetel.

Esimene õpetajaameti motiivide alaskaala „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“ hõlmab Peterson (2013) mudelis faktoreid „Sisemine motivatsioon ja oskused“, „Oluliste inimeste mõju“ ning osaliselt faktorit „Töötamine lastega“. Viimasest faktorist sisalduvad sellel alaskaalal väited, mis on seotud koos lastega töötamise, kuid mitte nende tuleviku kujundamisega. Peterson (2013) mudelis sisaldab faktor „Oluliste inimeste mõju“ väiteid, milles kaasinimesed annavad hinnangud vastaja sobivusele õpetajaks, seetõttu on igati loogiline, et need väited paigutuvad ühte alaskaalasse vastavalt vastajate hinnangutele oma õpetajaametiks vajalike oskuste kohta.

Teine õpetajaameti motiivide alaskaala „Ühiskonna teenimine ja laste tuleviku kujundamine“ ühtib Peterson (2013) mudeli faktoritest „Ühiskonna teenimine“ ja „Soov kasulik olla“ ning sisaldab laste tuleviku kujundamist puudutavaid väited faktorist „Töötamine lastega“. Õpetajaameti motivatsiooni alaskaalad „Töö sobivus eraeluga“ ja

„Varasemad õppimiskogemused“ ja „Töövõimalus välismaal“ ühtivad Peterson (2013) mudelis samanimelise faktoriga.

Alaskaala „Töö stabiilsus“ langeb peaaegu kokku Peterson (2013) mudeliga, kuid sisaldab ühte väidet vähem. Väide „Õpetaja kvalifikatsiooni tunnistatakse igal pool“, mis Peterson (2013) mudelis sisaldub selles faktoris, jäi käesolevas töös üldse alaskaaladest välja.

Õpetajaametiga seotud uskumuste osas oli Peterson (2013) mudelis kuus faktorit, kuid nendest faktoritest jäid väited „Rahulolu“ ja „Ümberveenmine“ käeoleva töö küsimustikust välja. Ülejäänud alaskaalade osas ühtivad „Staatus“ ja „Palk“ Peterson (2013) samanimeliste faktoritega. Alaskaala „Kõrgete nõudmistega raske töö“ sisaldab aga faktore „Kõrge ametioskused“ ja „Raske töö“ väiteid.

Mis motiveerib gümnaasiumilõpetajaid kõige enam õpetajaameti kasuks otsustama?

Uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada sellega, et uuring viidi läbi gümnaasiumilõpetajate seas, kes ei ole õpetajaks õppima hakanud ja kellest uuringu tulemuste kohaselt valdav enamus ka õpetajaks ei kavatse hakata, mis on igati loogiline, sest haridus- ja elukutsevalikuid on palju. Seega peegeldavad küsitluse tulemused õpetajaks hakkamise motivatsiooni juures eelkõige seda, mida gümnaasiumilõpetajad peavad oma tulevase karjäärivaliku juures oluliseks.

Töös läbiviidud küsitluse tulemuste kohaselt on õpetajaks hakkamise motivatsioon kõige rohkem seotud sooviga töötada koos lastega ja teenida ühiskonda, sest vastava alaskaala hinnangute keskvärtus osutus kõige kõrgemaks. Soov töötada lastega on olnud kõige kõrgema tasemega motivatsiooniteguriteks mitmetes välismaistes uuringutes Saksamaa, Hollandi ja Iirimaa kohta (Watt *et al.*, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Hennessy & Lynch, 2017). Ka soov teenida ühiskonda on olnud välisriikides tehtud uuringutes esimeste seas (Lin *et al.*, 2012; Watt *et al.*, 2012; Goller *et al.*, 2019). Eestis tehtud varasematest uuringutest ühtivad käesoleva töö tulemused kõige enam Peterson (2013) tulemustega, mille puhul soov töötada lastega ja ühiskonna teenimine olid õpetajaks hakkamise motiivide juures esikohal. Suuremas osas langevad tulemused kokku ka Voltri jt (2013) ja Taimalu jt (2017) töödega, kuigi nendes oli esikohal sisemine motivatsioon õpetajatööks.

Arvestades, et enamus küsitlusele vastanutest ei kavatse õpetajaks hakata, võivad töö tulemused autori hinnangul näidata seda, et gümnaasiumilõpetajatele meeldiks tulevikus töötada ametites, kus nad puutuvad kokku laste või noortega ning samuti meeldiks neile selline töö, mille kaudu nad saavad anda panuse ühiskonda. Õpetajaamet ei ole aga ainsaks

võimaluseks töötada laste või noortega. Seda võib võimaldada näiteks töötamine noorsootöötaja, lastekaitsetöötaja või lastega tegeleva treeneri või huvijuhina, samuti ka töötamine kaupluses või teenindusasutuses, mille klientideks on peamiselt lapsed või noored. Samuti võivad ühiskonna teenimiseks pakkuda võimalusi väga erinevad ametid.

Õpetajatöö stabiilsus ning varasemad positiivsed õppimiskogemused koolist ja õpetajatega seonduvalt on käesoleva töö tulemuste kohaselt keskmise tasemega õpetajaks hakkamise motivaatorid. Enamikes välisriikides tehtud uuringutes on need samuti osutunud keskmise tähtsusega kohtadele (Watt *et al.*, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Hennessy & Lynch, 2017), kuigi Jarvis ja Woodrow (2005) uuringus Suurbritannia andmetel oli õpetajatöö stabiilsus kõige tähtsamaks motivaatoriks. Eestist tehtud uuringutest võib Voltri jt (2013) õpetajakoolituse praktikantide ja kutseaastal olevate uuringu tulemuste järgi varasemaid positiivseid õppimiskogemusi pidada kõrge tasemega motivaatoriteks. Peterson (2013) ning Taimalu jt (2017) uuringutes võib seda pidada keskmise tähtsusega motivaatoriks. Õpetajatöö stabiilsus on Eesti varasemates uuringutes olnud käesoleva tööga sarnaselt keskmise tähtsusega õpetajaks hakkamise motivaatoriks (Peterson 2013; Voltri *et al.*, 2013; Taimalu *et al.*, 2017).

Õpetajatöö sobivus eraeluga on uuringus osalenutel suhteliselt nõrgaks motivaatoriks õpetajaks hakkamisel. See tulemus ühtib nii välisriikide, (Watt *et al.*, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Hennessy & Lynch, 2017; Goller *et al.*, 2019) kui Eesti kohta tehtud varasemate uuringutega (Peterson 2013; Voltri *et al.*, 2013; Taimalu *et al.*, 2017). Eraeluga sobivusega seonduvalt võib see tulemus ühelt poolt tähendada seda, et gümnaasiumilõpetajad ei arva, et õpetajaamet pakub väga häid võimalusi töö- ja eraelu ühitamiseks, eriti kui arvestada, et seda tajutakse kui rasket tööd. Samas võivad need tulemused näidata ka seda, et uuringus osalenud gümnaasiumilõpetajad ei pea oma tulevase elukutsevaliku juures väga oluliseks, et neil oleks pikk puhkus või suhteliselt suur ajaline paindlikkus. Võimalik, et tajutakse, et tänapäeval pakuvad ka mitmed teised ametid töösuhte paindlikkust, kuigi käesolevas uuringus seda välja ei selgitatud.

Välismaal töötamise võimalused ei ole samuti oluliseks motivaatoriks õpetajaks hakkamisel. Võimalik, et õpetajaametit ei tajuta, kui head võimalust välismaale tööle asumiseks. Samuti on võimalik, et välismaale tööle asumise võimalus ei ole uuringus osalenud gümnaasiumilõpetajatele väga oluline. Peterson (2013) uuringus on välismaal töötamise võimalus kõige madalama tasemega motivaatoriks, kui jätta välja karjäärivõimalus, mille väiteid käesolevas töös ei olnud.

Käesoleva töö suurimaks erinevuseks õpetajaks hakkamise motivatsiooni osas tuleb pidada seda, et kõige madalama hinnangu sai alaskaala „Sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja oskused“. USAs, Austraalias ja Norras läbiviidud uuringu tulemuste kohaselt on sisemine motivatsioon kõige kõrgema tasemega motivaatoriks õpetajaks hakkamisel (Watt *et al.*, 2012) ning sarnase tulemuse andsid ka Iirimaa (Hennessy & Lynch, 2017) ja Soomes (Goller *et al.*, 2019) tehtud uuringud. Eestis tehtud uuringutes oli sisemine motivatsioon esikohal Voltri jt (2013) ja Taimalu jt (2017) uuringutes.

Tulemus, et sisemine motivatsioon ja õpetajaks tööks sobivad oskused, said motivatsioonitegurite hulgas madalaid hinnanguid, on ootuspärane, kui arvestada, et enamus uuringus osalenutest ei kavatse õpetajaks hakata. On igati loogiline, et kui gümnaasiumilõpetajal on teised karjäärihuvid, siis ei ole tal kõrget sisemist motivatsiooni õpetajatöö suhtes. Samuti on igati loogiline, et gümnaasiumilõpetajad tervikuna hindavad oma õpetajatööga seotud oskusi madalalt, sest tõenäoliselt on selleks sobivad olemasolevad oskused vaid väiksel osal gümnaasiumiõpilastest. Valimite erinevus selgitab autori hinnangul hästi käesoleva töö tulemuste erinevust Voltri jt (2013) ja Taimalu jt (2017) tulemustest, milles selgus uuringus osalejate kõrge motivatsioon õpetajaks hakkamisel. Viimati nimetatud uuringute valimid koosnesid üliõpilastest, kellest kõik olid juba alustanud õpetajaks õppimist.

Millised on gümnaasiumilõpetajate uskumused õpetajaameti suhtes?

Küsitluse tulemused näitavad, et gümnaasiumilõpetajad tajuvad õpetajatööd eelkõige kui kõrgeid nõudmisi esitavat ja rasket tööd, sest õpetajaametiga seotud uskumuste osas sai kõige kõrgema keskmise hinnangu alaskaala „Kõrgete nõudmistega raske töö“. Tulemused, et õpetajaametit tajutakse kui kõrgeid nõudmisi esitavat ja rasket ametit, ühtivad nii välisriikides, (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Lin *et al.*, 2012; König & Rothland, 2012; Hennessy & Lynch, 2017; Goller *et al.*, 2019) kui Eestis läbiviidud uuringute tulemustega (Peterson 2013; Voltri *et al.*, 2013; Taimalu *et al.*, 2017).

Kuigi õpetajaametit tajutakse kõrgeid nõudmisi esitava ja raske ametina, siis uuringu tulemused ei näita, et see võiks olla põhjuseks, mis vähendab noorte huvi õpetajaameti suhtes. Nimelt uuringus osalenud, kellel on kõrgemad kavatsused õpetajaks hakkamiseks, usuvad veelgi rohkem, et õpetajaamet on kõrgeid nõudmisi esitav ja raske töö. Autori hinnangul võib see tähendada, et sellised õpilased on teadlikumad õpetajatöö raskustest, kuid see ei kahanda nende soovi õpetajaks hakata.

Võib väita, et töö tulemused kinnitavad õpetajatöö madalat ühiskondliku positsiooni ja väärtustamist Eesti ühiskonnas. Samas ei ole selles midagi erakordset, sest ka näiteks Hollandis (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), Saksamaal (König, & Rothland, 2012), Iirimaa (Hennessy & Lynch, 2017) ja USA-s (Lin *et al.*, 2012) tajutakse õpetajaametit kui madala staatusega ja madalalt tasustatud ametit. Vaid Hiinas on Lin jt (2012) tulemuste kohaselt õpetajaamet mõnevõrra rohkem ühiskondlikult väärtustatud, seda vähemasti võrdluses USAga.

Kuidas on motivatsioon ja uskumused õpetajaameti suhtes seotud õpetajaks hakkamise kavatsustega?

Uuringu tulemuste kohaselt on õpilastel, kellel on kõrgem õpetajaametiga seotud motivatsioon, ka suurem huvi õpetajaks hakata. See tulemus on igati loogiline, kui arvestada, et motivatsioon on oma olemuselt inimese käitumist kujundav tegur (Miltiadou & Savenye, 2003; Steers *et al.*, 2004) ja seda ka elukutsevaliku kontekstis (De Cooman *et al.*, 2007). Saadud tulemus on kooskõlas ka Leech jt (2019) uuringuga, mis näitas keskkooliõpilastel mitmed õpetajaks hakkamise motivatsiooninäitajad madalamana, kui õpetajaks õppivate üliõpilastel või juba töötavatel õpetajatel. Ehk keskkooliõpilaste grupis, kust tõenäoliselt suur osa õpetajaks ei soovi hakata, on igati loogiline, et motivatsioon õpetajaks hakata on madalam, kui õpetajaameti kasuks valiku teinud grupis.

Küsitluse tulemused näitavad, et õpetajaametiga seotud motivatsioon on õpetajaks hakkamise kavatsustega tugevamini seotud kui uskumused õpetajaameti suhtes. See tähendab, et õpetajaks hakata soovivad ja mittesooivad gümnaasiumilõpetajad erinevad üksteisest rohkem õpetajaks hakkamise motivatsiooni poolest. Samas sõltumata tulevastest erialavaliku kavatsustest tajuvad gümnaasiumilõpetajad õpetajaametit suhteliselt sarnaselt. See tulemus on kooskõlas Urm (2015) uuringuga, mille järgi eristuvad tugevama ja madalama õpetajaks hakkamise kavatsusega õpetajakoolituse üliõpilased suhteliselt rohkem õpetajaametiga seotud motivatsiooni, kui õpetajaametiga seotud uskumustega.

Kõige tugevamini osutusid õpetajaks hakkamise kavatsustega seotuks sisemine motivatsioon, lastega töötamine ja õpetajaametiks vajalikud oskused. See tulemus on igati loogiline, et sisemine motivatsioon eristab õpetajaks hakata kavatsevaid ja mittekatsevaid gümnaasiumilõpetajaid. Ka Urm (2015) uuring andis samasuguse tulemuse.

Tulemus, et õpetajaks soovitakse hakata sisemise motivatsiooni ja vajalike olemasolevate oskuste pinnalt on igati positiivne, sest need kindlasti soodustavad edukat

hakkamasaamist õpetajaametis. Sealjuures aitab sisemine motivatsioon tegutseda ka olukorras, kus väline tasu on suhteliselt madal (Deci & Ryan, 2010). Õpetajaameti puhul on see oluline, sest ka käesoleva uuringu tulemused näitavad, et tegemist on suhteliselt madala ühiskondliku staatusega ja madalalt tasustatud ametiga. Selliseid gümnaasiumilõpetajaid, kellel oleks kõrge sisemine motivatsioon ja olemasolevad oskused õpetajaks hakkamiseks, on suhteliselt vähe, kuid ilmselt nemad moodustavadki kõige sobivama grupi gümnaasiumilõpetajatest, kes võiks õpetajaks hakata.

Tugevusest teiseks õpetajaks hakkamisega kavatsustega seotud motivatsiooniteguriks osutus soov lastega töötada ja ühiskonda teeninda, mis on sarnane Urm (2015) uuringule. See näitab, et õpetajaks tahavad eelkõige hakata need, kellele meeldib lastega töötamine ja ühiskonna jaoks millegi suurema ära tegemine.

Küsitluse tulemused näitasid ka seda, et õpetajaks soovivad hakata tõenäolisemalt need, kes on koolist saanud varasemalt positiivsemaid kogemusi, mis oli ka Urm (2015) uuringus oluliseks kõrgemate ja madalamate õpetajaks hakkamise kavatsustega üliõpilasi eristavaks teguriks. Võib arvata, et kui õpilane on koolist saanud positiivsemaid kogemusi ja ta tajub õpetajaid positiivsemana, siis ta soovib ka ise rohkem õpetajaks hakata. Sarnaselt on loogiline, et kui õpilasele tundub kool ebameeldivana, siis vaevalt ta ka ise õpetaja tahab olla ja koolis töötada.

Küsitluse tulemused näitavad, et tugev kavatsus õpetajaks hakata on 11,3% küsitlusele vastanutest. Kui arvestada, et näiteks 2017/18 õppeaastal oli gümnaasiumite 12. klassides 6568 õpilast (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019), siis võib selle põhjal arvutada, et üle Eesti võiks 2019/20 õppeaasta gümnaasiumilõpetajatest õpetajaks hakata 742. Kui arvestada, et 2019.a. Tallinna ja Tartu Ülikooli haridusvaldkondade bakalaureuseõppe vastuvõtu õppekohtade arv ületas 1900 (Innove, 2019), on seda siiski võrdlemisi vähe, kuigi osa nimetatud õppekohtadest täidetakse varasemalt keskhariduse omandanutega ning ka kutsehariduse omandanud võivad nendele õppekohtadele asuda.

Töö tulemuste põhjal võib soovitada, et selleks, et gümnaasiumilõpetajad sooviksid rohkem õpetajaks hakata, peaks eelkõige suurenema nende sisemine motivatsioon õpetajaks hakkamisel. Seda võiks soodustada, kui suudetaks õpetajaametit noorte jaoks atraktiivsemaks muuta, näiteks seda rohkem neile tutvustada ja näidata neile õpetajatöö tahkusi, mis võiksid tunduda neile põnevad ja mille suhtes nad väga teadlikud ei ole.

Arvestades, et paljudel gümnaasiumilõpetajatel on kõrge soov lastega või noortega töötamiseks ja ühiskonda teenimiseks, võiks aidata gümnaasiumilõpetajaid rohkem õpetajaameti kasuks otsustama ka õpetajatöö laiemate ühiskondlike kasude välja toomine.

Tuleks näidata, kuidas õpetajana töötamine on üheks võimaluseks nõ maailma parandada, mida paljud noored ilmselt soovivad.

Samuti võib töö tulemuste põhjal märkida, et kui õpilased saaksid koolis rohkem positiivseid kogemusi ja nende suhted õpetajatega oleksid paremad, siis võiks gümnaasiumilõpetajad tunda rohkem huvi õpetajaks hakkamise suhtes. Seega olemasolevatel õpetajatel on oma isikliku positiivse eeskuju näitamisega võimalus soodustada uute õpetajate järelkasvu.

Piirangud ja edasised uurimisvõimalused

Käesoleva töö piiranguks tuleb pidada valimit. Valim on suhteliselt väike (150 vastajat) ning see ei ole koostatud Eesti gümnaasiumite suhtes esinduslikult. Kuna paljud koolid ei olnud uuringus osalemisest huvitatud, siis võis koolide uuringust välja jäämine mõjutada uurimistulemusi.

Uuringu piiranguks võib pidada ka seda, et küsitluse tulemused näitavad küll gümnaasiumilõpetajate kavatsusi õpetajaameti valimisel, kuid ei ole teada, kuidas need kavatsused on seotud õpetajakoolituse erialale õppima asumise ja hilisema õpetajana tööle asumisega.

Seega tulevikus võiks viia sarnase uuringu läbi suurema ja esindusliku valimiga, mis võimaldaks uurimistulemuste paremat üldistamist. Samuti võimaldaks suurem valim võrrelda erinevate koolitüüpide ja piirkondade õpilaste vastuseid.

Tulevastesse uuringutesse võiks kaasata ka 10. ja 11. klasside õpilasi ning võiks teha ka uuringuid, kus samade gümnaasiumiõpilaste käest küsitakse hinnanguid õpetajaks hakkamise motiivide ja uskumuste kohta järjestikustel aastatel. See võimaldaks paremini välja selgitada õpetajaks hakkamise motiivide ja uskumuste kujunemist gümnaasiumiperioodil.

Samuti võiks teha uuringuid, milles gümnaasiumilõpetajaid uuritakse ka hiljem, kui nad on juba kõrgkooli õppima asunud. See võimaldaks hinnata, kuidas õpetajaks hakkamise motivatsioon ja õpetajaametiga seotud uskumused on seotud gümnaasiumilõpetajate reaalse käitumisega erialavalikul.

Tänu sõnad

Täna kõiki gümnaasiumilõpetajaid, kes olid nõus uuringus osalema. Suur aitäh juhendaja Liina Adovile. Suurimad tänud minu perele ja sõpradele innustamise, toetamise ja abi eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Albulescu, M., & Albulescu, I. (2015). Motivational Benchmarks for teaching career choice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 9-16.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Broussard, S.C., Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders. *Family and Consumer Sciences Reserach Journal*; 33; 106-119.
- Chemolli, E., & Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychological Assessment*, 26(2), 575-585.
- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(2), 123-136.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-2.
- Dróžka, W., & Madalińska-Michalak, J. (2016). Prospective teachers' motivations for choosing teaching as a career. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 83-101.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Fernet, C., Chanal, J., & Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145–163.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.

- Fletcher, J. (2012). Predicting the influence of demographic differences and schooling experience in adolescence on occupational choice in adulthood. *Career and Technical Education Research*, 37(2), 121-139.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Elukestva õppe strateegia. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019.a). Haridusstrateegia tööühm: õpetamine kui koostöö ja õpetaja kui teejuht. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_taustapaber.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019b). 2018/19 õppeaasta arvudes. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/2018-2019_oppeaasta_arvudes.pdf
- Haridustöötajate ametikohtade loetelu, kus antakse kuni 56 kalendripäeva põhipuhkust, ja puhkuse kestus ametikohtade kaupa. (2019) *Riigi Teataja*, I, 31.07.2019, 9.
- Harms, B., & Knobloch, N. (2005). Preservice teachers' motivation and leadership behaviors related to career choice. *Career and Technical Education Research*, 30(2), 101-124.
- Hennessy, J., & Lynch, R. (2017). “I chose to become a teacher because”. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106-125.
- Herriot, P., & Ecob, R. (1979). Occupational choice and expectancy-value theory: Testing some modifications. *Journal of Occupational Psychology*, 52(4), 311-324.

- Innove. (2019). Õpetajaameti populaarsus kasvas aastaga neljandiku võrra. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/uudis/opetajaameti-populaarsus-kasvas-aastaga-neljandiku-vorra/>
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for Choosing a Teacher Training Course. *Research in Education*, 73(1), 29–35.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173–185.
- Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Kim, K. J., Hwang, J. Y., & Kwon, B. S. (2016). Differences in medical students’ academic interest and performance across career choice motivations. *International Journal of Medical Education*, 7, 52-55.
- Kõiv, S. (2014). Õpetajakoolituse üliõpilaste motivatsioonitegurite hinnangute muutused esimese õppeaasta jooksul. Tartu Ülikool (magistritöö).
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephe, P., & Hultren, A. G. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255-263.
- Leech, N. L., Haug, C. A., & Bianco, M. (2019). Understanding urban high school students of color motivation to teach: Validating the FIT-Choice Scale. *Urban Education*, 54(7), 957-983.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248.
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). “It has always been my dream”: exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.

- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE Journal*, 11(1), 78-95.
- Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70.
- Peterson, A-L. (2013). Õpetajakutse valiku motiivid ja arvamused õpetajatöö kohta õpetajakoolituse üliõpilastel. Tartu Ülikool (magistritöö).
- Pinder, C. C. (1998). Motivation in work organizations. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Quigley, N. R., & Tymon Jr, W. G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, 11(6), 522-543.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a Beginning Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-76.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seung, E., Park, S., & Narayan, R. (2010). Exploring Elementary Pre-service Teachers' Beliefs About Science Teaching and Learning as Revealed in Their Metaphor Writing. *Journal of Science Education and Technology*, 20(6), 703–714.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.
- Serbak, K. (2017). Õpetajate palgakasv. Külastatud aadressil http://173.232.228.167/index.pl/id/00/https/www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajate_palgakasv.pdf
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Taimalu, M., Luik, P., & Täht, K. (2017). Teaching Motivations and Perceptions during the First Year of Teacher Education in Estonia. In: Helen M. G. Watt, Paul W.

- Richardson, Kari Smith (Ed.). *Global Perspectives on Teacher Motivation* (162–188). Cambridge University Press.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. Tallinn: SA Innove.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. Tallinn: SA Innove.
- Tarman, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Tomšik, R. (2016). Choosing teaching as a career: importance of the type of motivation in career choices. *Tem Journal*, 5(3), 396-400.
- Töölepingu seadus. (2019). *Riigi Teataja* I, 19.03.2019, 94.
- Urm, K. (2015). Enda hinnangul õpetajana töötada plaanivate ja mitteplaanivate õpetajakoolituse üliõpilaste motivatsioonitegurite ja õpetajatöö arvamuste võrdlus. Tartu Ülikool (magistritöö).
- Valk, A. (2016). Õpetajaameti atraktiivsus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Voltri, O., Luik, P., & Taimalu, M. (2013). Õpetajakoolituse praktikantide ja kutseastal olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 97–123.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Übius, Ü, Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. Tallinn: SA Innove.

Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.

Lisa 1. Küsitluse ankeet

Iga allpool oleva väite kohta palun märkige, kuivõrd oluline on see TEIE tulevase karjäärivaliku jaoks. Palun tõmmake ring sobivat vastusevarianti tähistava numbriga ümber. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: 1- ei ole üldse oluline, 7 – väga oluline

Nr	Väide	1	2	3	4	5	6	7
1	Ma olen huvitatud õpetamisest	1	2	3	4	5	6	7
2	Õpetajana töötamine võimaldab mulle rohkem aega pere jaoks	1	2	3	4	5	6	7
3	Minu sõbrad arvavad, et ma peaksin saama õpetajaks	1	2	3	4	5	6	7
4	Õpetajana on mul pikad koolivaheajad/pikk puhkus.	1	2	3	4	5	6	7
5	Mul on hea õpetaja omadused	1	2	3	4	5	6	7
6	Õpetajatöö võimaldab mul ühiskonda teenida	1	2	3	4	5	6	7
7	Ma olen alati tahtnud olla õpetaja	1	2	3	4	5	6	7
8	Õpetajatel võib olla võimalus töötada rahvusvaheliselt	1	2	3	4	5	6	7
9	Õpetaja amet võimaldab mul töötada Euroopa erinevates riikides	1	2	3	4	5	6	7
10	Õpetamine võimaldab mul kujundada laste/noorte väärtusi	1	2	3	4	5	6	7
11	Ma tahan aidata lastel/noortel õppida.	1	2	3	4	5	6	7
12	Mulle meeldib õpetamine	1	2	3	4	5	6	7
13	Ma tahan teha tööd, kus saab laste/noortega töötada.	1	2	3	4	5	6	7
14	Õpetaja elukutse pakub kindlat töökohta (õpetajatel on alati tööd)	1	2	3	4	5	6	7

Motivatsioon ja uskumused õpetajaameti valikul

15	Õpetaja tööaeg sobib pereeluga	1	2	3	4	5	6	7
16	Mul on olnud inspireerivad õpetajad.	1	2	3	4	5	6	7
17	Õpetajana on mul lühike tööpäev	1	2	3	4	5	6	7
18	Mul on head õpetamisoskused	1	2	3	4	5	6	7
19	Õpetajad annavad väärtusliku ühiskondliku panuse	1	2	3	4	5	6	7
20	Õpetaja kvalifikatsiooni tunnistatakse igal pool	1	2	3	4	5	6	7
21	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada järgmist põlvkonda	1	2	3	4	5	6	7
22	Minu perekond arvab, et ma peaksin saama õpetajaks	1	2	3	4	5	6	7
23	Ma tahan töötada laste/noortekeskses keskkonnas	1	2	3	4	5	6	7
24	Õpetajatöö pakub stabiilset sissetulekut	1	2	3	4	5	6	7
25	Koolivaheajad sobivad kokku pereeluga	1	2	3	4	5	6	7
26	Mul on olnud head õpetajad eeskujuks	1	2	3	4	5	6	7
27	Õpetajatöö võimaldab teha teene ühiskonnale	1	2	3	4	5	6	7
28	Õpetajatöö võimaldab mul tõsta kehvemast keskkonnast pärit noorte edasipüüdlikkust	1	2	3	4	5	6	7
29	Mulle meeldib töötamine laste/noortega	1	2	3	4	5	6	7
30	Õpetajatöö on turvaline (stabiilne)	1	2	3	4	5	6	7
31	Mul on olnud positiivsed õppimiskogemused	1	2	3	4	5	6	7
32	Õpetaja elukutse sobib minu võimetega	1	2	3	4	5	6	7

Motivatsioon ja uskumused õpetajaameti valikul

33	Õpetajatöö võimaldab mul valida, kus ma tahan elada	1	2	3	4	5	6	7
34	Õpetamine võimaldab mul head teha kehvematest tingimustest tulnud noortele	1	2	3	4	5	6	7
35	Õpetajatöö annab mulle rahulolu tunde	1	2	3	4	5	6	7
36	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada lapsi/noori	1	2	3	4	5	6	7
37	Õpetajatöö võimaldab mul töötada sotsiaalse ebavõrdsuse vastu	1	2	3	4	5	6	7

Iga alljärgneva väite kohta palun hinnake, mil määral TEIE olete nõus, et see väide kehtib õpetajatöö / õpetamise kohta. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: 1 – ei ole üldse nõus kuni 7 – olen täiesti nõus

Nr	Väide	1	2	3	4	5	6	7
1	Õpetajatöö on hästi tasustatud	1	2	3	4	5	6	7
2	Õpetajatel on suur töökoormus	1	2	3	4	5	6	7
3	Õpetajad saavad head palka	1	2	3	4	5	6	7
4	Õpetajaid peetakse professionaalideks	1	2	3	4	5	6	7
5	Õpetajatel on kõrge moraal	1	2	3	4	5	6	7
6	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametioskusi	1	2	3	4	5	6	7
7	Õpetajatöö on emotsionaalselt nõudlik	1	2	3	4	5	6	7
8	Õpetaja elukutset peetakse kõrge staatusega ametiks	1	2	3	4	5	6	7
9	Õpetajad tunnevad end ühiskonna poolt väärtustatuna	1	2	3	4	5	6	7

Motivatsioon ja uskumused õpetajaameti valikul

10	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametialaseid teadmisi	1	2	3	4	5	6	7
11	Õpetamine on raske töö	1	2	3	4	5	6	7
12	Õpetaja elukutset peetakse lugupeetud ametiks							
13	Õpetajad tunnevad, et nende ametil on kõrge sotsiaalne staatus	1	2	3	4	5	6	7
14	Õpetajad vajavad heal tasemel teadmisi õpetamismeetoditest ja –võtetest	1	2	3	4	5	6	7

Vastake palun, kui võrd soovite tulevikus õpetajaks hakata? Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: 1- üldse mitte, 5 – kindlasti

Vastake palun, kui võrd soovite tulevikus õpetajaks hakata	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Lisa 2. Õpetajaks hakkamise motivatsiooni peakomponentide analüüsi tulemused

Nr	Faktor	Faktorlaadung	Kommunaliteet	Omaväärtus	Kirjeldusvõime	Kumulatiivne kirjeldusvõime
SISEMINE MOTIVATSIOON, TÖÖ LASTEGA JA OSKUSED				8,35	22,57	22,57
1	Ma olen huvitatud õpetamisest	0,74	0,65			
3	Minu sõbrad arvavad, et ma peaksin saama õpetajaks	0,61	0,63			
5	Mul on hea õpetaja omadused	0,79	0,74			
7	Ma olen alati tahtnud olla õpetaja	0,77	0,69			
11	Ma tahan aidata lastel/noortel õppida	0,68	0,73			
13	Ma tahan teha tööd, kus saab laste/noortega töötada	0,83	0,83			
18	Mul on head õpetamisoskused	0,76	0,77			
22	Minu perekond arvab, et ma peaksin saama õpetajaks	0,69	0,71			
23	Ma tahan töötada laste/noortekeskses keskkonnas	0,78	0,75			
29	Mulle meeldib töötamine laste/noortega	0,83	0,81			
32	Õpetaja elukutse sobib minu võimetega	0,65	0,74			
35	Õpetajatöö annab mulle rahulolu tunde	0,60	0,77			
ÜHISKONNA TEENIMINE JA LASTE TULEVIKU KUJUNDAMINE				7,27	19,65	42,22
6	Õpetajatöö võimaldab mul ühiskonda teenida	0,65	0,60			
10	Õpetamine võimaldab mul kujundada laste/noorte väärtusi	0,78	0,78			
19	Õpetajad annavad väärtusliku ühiskondliku panuse	0,82	0,79			
21	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada järgmist põlvkonda	0,75	0,73			
27	Õpetajatöö võimaldab teha teene ühiskonnale	0,86	0,84			
28	Õpetajatöö võimaldab mul tõsta kehvemast keskkonnast pärit noorte edasipüüdlikkust.	0,83	0,81			
34	Õpetamine võimaldab mul head teha kehvematest tingimustest tulnud noortele	0,71	0,73			

Motivatsioon ja uskumused õpetajaameti valikul

36	Õpetajatöö võimaldab mul mõjutada lapsi/noori	0,77	0,74			
37	Õpetajatöö võimaldab mul töötada sotsiaalse ebavõrdsuse vastu	0,73	0,77			
	TÖÖ SOBIVUS ERAELUGA			3,06	8,27	50,49
	Õpetajana töötamine võimaldab mulle rohkem aega pere jaoks	0,69	0,59			
4	Õpetajana on mul pikad koolivaheajad/pikk puhkus.	0,56	0,60			
15	Õpetaja tööaeg sobib pereeluga	0,81	0,76			
17	Õpetajana on mul lühike tööpäev	0,64	0,61			
25	Koolivaheajad sobivad kokku pereeluga	0,73	0,70			
	VARASEMAD ÕPPIMISKOGEMUSED			2,54	6,86	57,35
16	Mul on olnud inspireerivad õpetajad	0,75	0,71			
26	Mul on olnud head õpetajad eeskujuks	0,84	0,84			
31	Mul on olnud positiivsed õppimiskogemused	0,68	0,69			
	TÖÖ STABIILSUS			2,49	6,73	64,08
14	Õpetaja elukutse pakub kindlat töökohta (õpetajatel on alati tööd)	0,46	0,61			
24	Õpetajatöö pakub stabiilset sissetulekut	0,71	0,67			
30	Õpetajatöö on turvaline (stabiilne)	0,57	0,73			
33	Õpetajatöö võimaldab mul valida, kus ma tahan elada	0,53	0,58			
	TÖÖVÕIMALUS VÄLISMAAL			2,10	5,68	69,76
8	Õpetajatel võib olla võimalus töötada rahvusvaheliselt	0,87	0,87			
9	Õpetaja amet võimaldab mul töötada Euroopa erinevates riikides	0,88	0,84			

Lisa 3. Õpetajaametiga seotud uskumuste peakomponentide analüüsi tulemused

Nr	Faktor	Faktorlaadung	Kommunaliteet	Omapäärtus	Kirjeldusvõime	Kumulatiivne kirjeldusvõime
	STAATUS			3,93	28,10	28,10
4	Õpetajaid peetakse professionaalideks	0,71	0,48			
5	Õpetajatel on kõrge moraal	0,56	0,67			
8	Õpetaja elukutset peetakse kõrge staatusega ametiks	0,83	0,75			
9	Õpetajad tunnevad end ühiskonna poolt väärtustatuna	0,76	0,74			
12	Õpetaja elukutset peetakse lugupeetud ametiks	0,87	0,80			
13	Õpetajad tunnevad, et nende ametil on kõrge sotsiaalne staatus	0,80	0,72			
	KÕRGETE NÕUDMISTEGA RASKE TÖÖ			3,80	27,16	55,26
2	Õpetajatel on suur töökoormus	0,79	0,66			
6	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametioskusi	0,73	0,67			
7	Õpetajatöö on emotsionaalselt nõudlik	0,79	0,63			
10	Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametialaseid teadmisi	0,76	0,70			
11	Õpetamine on raske töö	0,73	0,67			
14	Õpetajad vajavad heal tasemel teadmisi õpetamismeetoditest ja -võtetest	0,79	0,64			
	PALK			2,03	14,52	69,78
1	Õpetajatöö on hästi tasustatud	0,91	0,84			
3	Õpetajad saavad head palka	0,91	0,89			

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anet Suure,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

GÜMNAASIUMILÕPETAJATE MOTIVATSIOON JA USKUMUSED ÕPETAJAAMETI VALIKUL

mille juhendaja on Liina Adov,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anet Suure

21.05.2020